

Paed. Th.

4724.

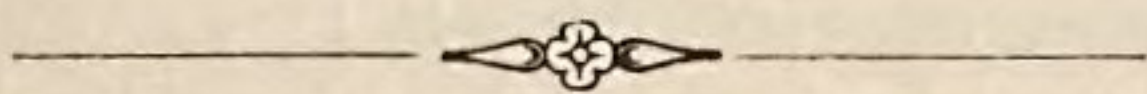
Paed. Th. 4724

Renkang

PHILOSOPHISCHE BEGRÜNDUNG
DES
LEHRPLANS
DES
EVANGELISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS
AN HÖHEREN SCHULEN.

INAUGURAL-DISSERTATION,
DER
PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT DER UNIVERSITÄT JENA
ZUR
ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE

VORGELEGT VON
AUGUST REUKAUF
AUS SALZUNGEN.



LANGENSALZA,
DRUCK VON HERMANN BEYER & SÖHNE.
1892.



Inhaltsübersicht.

	Seite
Einleitung.....	1
I. Hauptteil: Das oberste Erziehungsziel der höheren Schulen	4
Fragestellung: Erziehungs- oder Fachschule	4
1. Unterteil: Das oberste Ziel der Erziehung überhaupt	6
Ethische und religions-philosophische Grundlegung des absoluten Erziehungsziels eines religiös-sittlichen Charakters. Psychologische Untersuchung des Entwicklungsgangs des sittlichen und religiösen Bewußtseins im einzelnen Menschen.	
2. Unterteil: Das oberste Erziehungsziel der evangelischen Erziehungsschule überhaupt und der höheren Schulen im besonderen	26
Genaue Bestimmung der religiös-sittlichen Charakterbildung durch die Grundlagen des evangelischen Christentums vom Standpunkt des Familienprinzips. Abweisung der religionslosen Schule und der Simultanschule. Die evangelische Charakterbildung in ihrer Beziehung zur klassisch-heidnischen und zur modern-naturwissenschaftlichen Weltanschauung.	
II. Hauptteil: Das Unterrichtsziel des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen	36
1. Unterteil: Ziel und Stellung des Religionsunterrichts in der evangelischen Erziehungsschule überhaupt	36
Psychologische Begründung der Wichtigkeit des Religionsunterrichts für die Charakterbildung. Der evangelische Religionsunterricht im Gegensatz zum simultanen und innerhalb der paritätischen Schule.	
2. Unterteil: Unterrichtsziel und Stellung des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen	46
Verschiedene Zielbestimmungen. Beziehungen zur Kirche und zum kirchlichen Unterricht. Teilung in Unter- und Oberstufen (Reformvorschlag von Wiese). Wert der Persönlichkeit des Lehrers,	

	Seite
III. Hauptteil: Der Lehrplan des evangelischen Religions- unterrichts an höheren Schulen	59
1. Unterteil: Die Lehrpläne der Praxis und ihre Begründung	59
Historischer und systematischer Unterrichtsstoff, Kritik der einzelnen Stoffe aus den Lehrplänen der Praxis, ihrer Verknüpfung unter einander und ihrer Reihenfolge.	
2. Unterteil: Der Lehrplan des evangelischen Religionsunter- richts an höheren Schulen, psychologisch begründet .	76
A. Das Gesetz der Propädeutik und die Kulturstufentheorie	76
Psychologische Begründung der Gesetze der Stoffaus- wahl und -anordnung: Gesetz der Propädeutik. Die Kulturstufentheorie in ihrer allgemeinen Fassung und in Bezug auf die religiös-sittliche Entwicklung. Ent- wickelungsstufen des religiös-sittlichen Bewusstseins im Volk Israel und im deutschen Volk.	
B. Auswahl und Anordnung der Stoffe	88
Die zwei Hauptgruppen des geschichtlichen Stoffs, biblischer und kirchengeschichtlicher. Die Stoffvertei- lung. Kirchengeschichte als Fach- und Schulwissen- schaft.	
Schluß: Übersicht der Stoffgruppen und der Stoffver- teilung	101
Anhang: Übersicht von Lehrplänen des evangelischen Religionsunterrichts an verschiedenen Gymnasien	104

Einleitung.

„Handelt es sich bei der unterrichtlichen Darbietung des Stoffes um den Auf- und Ausbau eines geschlossenen Gedankenkreises in dem Geist des Zöglings, sowie um fruchtbarste Entwicklung und Pflege seiner geistigen und sittlichen Kräfte, und ist allgemeiner, als bisher zu geschehen pflegt, auf eingehende Vertiefung in den Stoff und auf fruchtbare Bearbeitung desselben zu achten — so wird Auswahl, Vereinfachung, Sichtung und Zusammenschluß des Stoffes zu einer der wichtigsten didaktischen Aufgaben.“

So beginnt Direktor Frick einen Aufsatz über „Allgemeine Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl“ im 12. Heft der „Lehrproben und Lehrgänge.“

Gerade auch auf dem Gebiete des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen, auf welchem sich die folgende Untersuchung bewegen soll, zeigt sich eine sich immer steigernde Thätigkeit in der Lehrplanarbeit. Als Beweis dafür führt Professor Witte in dem ersten Ergänzungsheft für die evangelische Religionslehre zu C. Rethwischs „Jahresberichten über das höhere Schulwesen“ (Jahrgang 1888) mit Recht die Einrichtung von Fachkonferenzen in verschiedenen preussischen Provinzen an, sowie die Begründung einer Fachzeitschrift.¹⁾ Ja auch das Erscheinen dieser Ergänzungshefte ist ein Beweis für das immer gröfsere Wachstum der Litteratur auf unserem Gebiet, die eine solche Überschau zur Notwendigkeit macht.

¹⁾ Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, herausgegeben von Prof. Dr. Fauth u. Dr. Köster I. Jahrg. 1. Heft. Berlin, Oktober 1889.

Praktische Nötigungen, wie theoretische Betrachtungen veranlassen immer wieder zu einer erneuten Besinnung, zu einer tieferen, auf dem Boden wissenschaftlicher Pädagogik ruhenden Prüfung der Rechtstitel, welche die einzelnen Stoffgebiete im Ganzen des Lehrplans geltend machen können.

Es fragt sich, in welcher Beziehung diese einzelnen Stoffganze zu dem allgemeinen Ziel des Unterrichts stehen, wie sich im Hinblick auf dieses letztere Auswahl und Anordnung der Stoffe zu gestalten habe. Insbesondere aber der Religionsunterricht erfordert eine klare Erwägung der Ziele, die er ins Auge zu fassen hat, und diese Ziele stehen im engsten Zusammenhang mit demjenigen, in dessen Dienst die gesamte, öffentliche wie private Erziehung steht. In einer Zeit, in welcher so vielfach bestritten wird, daß der Religionsunterricht der „wichtigste“ aller Unterrichtsgegenstände ist, in welcher er manchem als überflüssig, ja womöglich schädlich erscheint, ist ein solches Zurückgehen auf die tieferen wissenschaftlichen, philosophischen Grundlagen des ganzen Erziehungswesens doppelt notwendig.

Somit ergeben sich für unsere Untersuchung drei Hauptabschnitte. Wir haben von der Feststellung des obersten Ziels für die gesamte Erziehung auszugehen, wie es durch ethische und religionsphilosophische Untersuchungen begründet werden muß, und wie es aus psychologischen Erwägungen als erreichbar, und zwar auf einem bestimmten Wege erreichbar sich ergibt. Im Dienst dieses Erziehungsziels, wie es auch die allgemeine Erziehungsschule und insbesondere die höhere Schule anerkennt, steht nun der Religionsunterricht. Im zweiten Hauptabschnitt müssen wir daher die Notwendigkeit des Religionsunterrichts, seine Charakteristik als evangelischen Religionsunterricht, sein Ziel und seine Stellung im Ganzen der evangelischen höheren Schule vor allem durch psychologische Begründungen nachweisen. Als dritter Hauptteil schließt sich dann eine Entwicklung des gesamten Lehrplans des evange-

lischen Religionsunterrichts auf höheren Schulen, die Auswahl und Anordnung der einzelnen Stoffe an. Auch diese Entwicklung ruht auf psychologischen Betrachtungen. Wenn unsere Untersuchung hierbei nach einer Kritik der hergebrachten Lehrpläne auch zu positiven Ergebnissen hinführen sucht, so dürfen dieselben selbstverständlich nicht von dem Standpunkt aus betrachtet werden, als ob sie unumstößliche Normen geben wollten. Sie sind vielmehr als ein Versuch, dem Ideal möglichst gerecht zu werden, anzusehen.

Gehen wir nunmehr zu unserer Untersuchung selbst über.

I.

Das oberste Erziehungsziel der höheren Schulen.

Zwei Arten des Unterrichts lassen sich im allgemeinen unterscheiden: der Fachunterricht und der erziehende Unterricht. Dem entsprechen naturgemäß zwei Arten von Schulen: die Fachschule und die Erziehungsschule.¹⁾

Ein jeder Unterricht beschäftigt sich mit der Ausbildung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten. Verschieden aber sind die Zwecke hierbei. Nur relativ wertvolle Zwecke sind es, die der Fachunterricht verfolgt. Diese subjectiven Ziele sind vor allem durch den Beruf bestimmt, welcher eine fachliche Vorbereitung, die Mitteilung eines bestimmten Wissens und Könnens erfordert. Abgesehen von diesen nach den einzelnen Berufsarten verschiedenen Unterrichtsgegenständen erscheinen ferner auch Kenntnisse und Fertigkeiten allgemeinerer Art „für das Leben“ nötig oder nützlich. Als Fach- oder Berufsschulen in diesem Sinn sind zu Zeiten alle Schulen fälschlich aufgefaßt worden. Die Einseitigkeit dieses Standpunktes konnte sogar den Schein erwecken, als ob die Mitteilung von Kenntnissen, die Ausbildung von Fertigkeiten geradezu Selbstzweck sei. Daß eine solche Auffassungsweise der Aufgaben und Ziele der Schulen gerade bei derjenigen Art von Schulen, mit welcher wir uns im folgenden beschäftigen wollen, oft die herrschende war, unterliegt keinem Zweifel. Zwar strebte die Pädagogik immer darnach, einen absoluten Standpunkt in dieser Hinsicht zu gewinnen, doch

¹⁾ cf. Ziller, „Grundlegung z. Lehre v. erziehenden Unterricht.“ 2. Aufl. Leipzig 1884. § 2, p. 11 f. — „Allgemeine Pädagogik“ 2. Aufl. Leipzig 1884, p. 134 f.

der Gedanke, daß die Schule vor allem in dem Dienst der Erziehung stehe, wie dies besonders die Reformation betonte, ging in der Praxis „der Lateinschulen“ vielfach völlig verloren. Dies Moment ist es auch, was in der Gegenwart den Streit der verschiedenen Unterarten der höheren Schulen untereinander zu einem so erbitterten gemacht hat. Die Mitteilung bestimmter Kenntnisse ist so sehr in den Mittelpunkt des Schulbetriebes getreten, daß selbst das relativ wertvolle Ziel der Vorbereitung auf bestimmte Berufszweige oft nicht erfüllt wird. Einseitig sucht nun jede Berufsklasse ihre Ansprüche geltend zu machen, bestimmte Fachwissenschaften suchen sich in der Schule festzusetzen. So erscheinen die Schulen oft als Konglomerate von Fachschulen, von welchen jede den Mittelpunkt des Ganzen zu bilden strebt.¹⁾ Oft entscheidet sich vielleicht auch der Streit nach einer bestimmten Richtung hin z. B. in der Richtung auf philologische Bildung. In beiden Fällen, sowohl wenn der Streit unentschieden bleibt, als auch wenn eine bestimmte Richtung den Sieg erringt, geschieht es zum Schaden der körperlichen, wie geistigen Gesundheit der Schüler. Welchen verderblichen Einfluß eine solche bloß fachunterrichtliche Mitteilung von Kenntnissen oft verschiedenster Art, besonders auf Charakter und geistige Entwicklung der Schüler haben muß, ist theoretisch leicht nachzuweisen²⁾ und ist in seinen Erscheinungen in praxi Tagesfrage geworden. Aber dieser Streit der verschiedenen Schularten und Lehrfächer unter einander ist erst das sekundäre Produkt, der entscheidende Grundgedanke ist: Auf der Grundlage des Fachunterrichts allein, einer „allgemeinen Bildung“ im Sinn fachunterrichtlicher Mitteilung eines bestimmten Mafses von Kenntnissen läßt sich der Lehrplan

¹⁾ cf. H. Schiller, Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung. Halle 1890, p. 5.

²⁾ cf. Th. Vogt, Jahrbuch d. Vereins f. wissenschaftliche Pädag. XIV, p. 107 f. Die Ursachen der Überbürdung in den deutschen Gymnasien. — T. Ziller, Grundlegung p. 46 f., 325 f.

der höheren Schulen nicht aufbauen. Es gilt an die Stelle der relativen Ziele ein absolutes in den Mittelpunkt zu stellen. Und ein solches ergibt sich vom Begriff der Erziehung aus. Suchen wir letzteren uns zunächst klar vor Augen zu stellen, um sodann das oberste Ziel für die Erziehungsschule im allgemeinen und dann im besonderen für unsere höheren Schulen abzuleiten.

I. Das oberste Ziel der Erziehung.

Gehen wir von dem empirischen Begriff der Erziehung aus, wie er der Individual- wie Sozialerziehung zu Grunde liegt, als der „absichtlichen, planmäßigen Einwirkung auf einen Menschen von seiner frühesten Jugend ab, zum Zweck, eine bestimmte, aber zugleich bleibende Gestalt in ihm auszubilden.“¹⁾ Es gilt diese blofs formale Bestimmung nun mit einem absoluten d. h. notwendigen und allgemein gültigen Inhalt zu erfüllen. Diesen vermag uns nun die Ethik in Verbindung mit der Religionsphilosophie in dem Ideal einer sittlich-religiösen Persönlichkeit zu geben.

Nicht an eine blofs deskriptive, empirisch-positivistische Ethik ist hier zu denken. Eine Beschreibung dessen, was ist, kann nie maßgebend für das sein, was sein soll. Eine Beschreibung der verschiedenen Handlungsweisen einzelner Menschen ist für niemand verbindlich für sein Handeln und dann auch nicht als Ethik, sondern blofs als Physik der Sitten zu bezeichnen. Aber auch eine von empirisch gegebenen relativ und subjektiv wertvollen Zielen ausgehende Ethik genügt hier nicht. Das Nützliche, wie es Utilitarismus und Eudämonismus zum Mittelpunkt der Ethik machen wollen, hat blofs subjektive, keine kategorische Giltigkeit.²⁾ Und selbst der Eudämonismus in seiner reinsten Gestalt, sofern er das Wohl der Nationen und der Menschheit als sittliches Ziel verkündet,

¹⁾ cf. Ziller, Allgem. Pädagogik, p. 8.

²⁾ cf. Nahlowsky, Allgemeine Ethik. Leipzig 1885, 2. Aufl., p. 54 f. Kant, Kritik d. prakt. Vernunft. (ed. Kirchmann) p. 28 f.

gründet sich bloß auf ein System, oft bloß auf ein Aggregat subjektiver Ziele. Endlich ist die Ethik auch nicht positivistisch als Lehre von dem durch Gott in der Religion gegebenen Sittengesetz zu verstehen.¹⁾ Denn abgesehen davon, daß die verschiedenen Religionen auch verschiedene Anschauungen des sittlich Wertvollen haben, ist auch das letztere nicht eben, weil es von Gott gewollt wird, gut, sondern es hat schon an sich seinen sittlichen Wert. So können allerdings die absoluten sittlichen Forderungen in dieser Form eingeschlossen sein, aber es gilt diesen Gehalt schon als solchen als wertvoll anzusehen.

Von dieser Verbindung mit dem religiösen Moment, in der das Sittliche sich entwickelt und im Christentum zu voller Entfaltung gekommen ist, hat erstmalig Kant die Ethik losgelöst und ihre autonome Grundlage aufgewiesen. Doch sein Fehler war, daß er das sittliche Gesetz bloß seiner Form nach²⁾ durch die Merkmale der Allgemeinheit und Notwendigkeit der apriorischen Vernunftanlage bestimmte. Ergänzend hat Herbart es auch inhaltlich untersucht und die „fünf Grund- und Stammurteile der notwendigen, willenlosen ästhetischen Beurteilung der einfachen Willensverhältnisse“ aufgewiesen. Die Anwendung dieser „praktischen Ideen“ auf eine Mehrheit von Menschen, als Gesellschaft zusammengefaßt, ergiebt die abgeleiteten, sozialen Ideen, deren konkrete Ausgestaltung von den ethischen Gemeinschaften, insbesondere Familie, Staat und Kirche angestrebt wird. Die Herrschaft der praktischen Ideen in ihrer Gesamtheit in den Beziehungen des Menschen zu einem einzelnen Mitmenschen sowohl, wie zu den sittlichen Gemeinschaften ergiebt das Ideal der Charakterstärke der Sittlichkeit. Sie bildet in der konkreten Ausgestaltung als „ethische Gesinnung“ den Kern des ganzen geistigen Lebens der Persönlichkeit. Herbart uns anschließend, fordern wir daher als

¹⁾ cf. Nahlow sky *ibid.*

²⁾ cf. O. Pfleiderer, *Religionsphilosophie auf geschichtlicher Grundlage*. 2. Aufl. Berlin, 1883/84, Bd. II, p. 161 f.

anzustrebendes Ziel der Erziehung das Ideal einer sittlichen Persönlichkeit, die „Charakterstärke der Sittlichkeit.“¹⁾

Diesem absoluten sittlichen Ideal läßt sich nun ein absolutes religiöses durch die Religionsphilosophie an die Seite stellen. Hierfür bedürfen wir einer etwas eingehenderen Auseinandersetzung, als bei der von Herbart schon völlig klar begründeten ethischen Seite. Es ist dabei unumgänglich, die wichtigsten religionsphilosophischen Grundbegriffe als erwiesen vorauszusetzen, auf deren Erörterung wir uns daher nicht näher einlassen werden.

Fassen wir zunächst die Religion psychologisch auf als die Gesamtheit der Vorstellungen und auf ihnen ruhenden Gesinnungen, welche sich auf das Verhältniß des Menschen zu Gott beziehen.²⁾ Der Kernpunkt für das ganze religiöse Verhältniß ist die Vorstellung Gottes, des Zielpunktes des ganzen Verhältnisses, und zwar ergeben sich der religions-philosophischen Betrachtung zwei Quellen des Gottesbewußtseins: „das praktische Selbstbewußtsein und das Weltbewußtsein,“³⁾ die zu Gott als dem objektiven Urgrund unsres religiösen Lebens hinführen. Wir fassen ihn auf als das höchste, selbstbewußte und wollende Wesen, durch „Relationen“⁴⁾ oder durch Analogieschluß vom menschlichen Ich aus für den Glauben und dessen theoretische Behandlung erschließbar,⁵⁾

¹⁾ cf. Herbart, Pädagogische Schriften (ed. Wilmann) Bd. II, p. 512 Werke (ed. Hartenstein) X, p. 189. cf. Palmer, Evangelische Pädagogik, 5. Aufl., Stuttgart 1882, p. 123. Schleiermacher, Sämtl. Werke IX. Bd. „Erziehungslehre“, Berlin 1849, p. 585.

²⁾ cf. Volkmann, Lehrbuch d. Psychologie, Cöthen 1875/70, Bd. II, p. 359. Schoel, F. Herbarts philos. Lehre v. d. Religion, Dresden 1884, p. 199. Flügel, Der Materialismus, p. 82.

³⁾ Pfleiderer, Religionsphilosophie, Bd. II, p. 255. Lipsius, Lehrb. d. erz. pr. Dogmatik, 2. Aufl., Braunschweig 1879, p. 165.

⁴⁾ cf. Drobisch, Grundlehren d. Religionsphilosophie, Leipzig 1840, pag. 189.

⁵⁾ cf. Pfleiderer, Religionsphil. II, p. 277. Drobisch, Religionsphil., p. 216. cf. R. A. Lipsius, Die Hauptpunkte der christlichen Glaubenslehre, 2. Aufl., Braunschweig 1891, p. 4.

wobei wir uns immer der Grenzen unsres Erkennens bewußt bleiben müssen. Als die beiden Hauptseiten der Gottesvorstellung ergeben sich demgemäfs die Intelligenz oder das Denken und der Wille.¹⁾ Für unsre Betrachtung fällt das Hauptgewicht auf den letzteren. Gott erscheint uns als das Urbild des ethischen Wesens, als der Gute schlechthin. Wir denken uns sein Wesen ausgestaltet nach der Heiligkeit, Vollkommenheit, Güte oder Liebe, richtenden oder vergeltenden Gerechtigkeit, als den Urbildern der praktischen Ideen.²⁾ (Insofern greift hier die Ethik bei der begrifflichen Fassung des Wesens Gottes in die Religionsphilosophie über.)³⁾ Indem wir nun unser ganzes religiöses Leben auf die Offenbarung des heiligen Geistes in unserem Geiste zurückführen,⁴⁾ ergibt sich dem Glauben die Objektivität unseres religiösen Verhältnisses zu Gott als ein dem ethischen Verhältnis des Menschen zu den ethischen Wesen seiner Umgebung in gewisser Beziehung Analoges. Ziehen wir hier die Verschiedenheiten nicht in Rechnung, wie sie sich aus der absoluten Vollkommenheit des ethischen Willens Gottes und aus der Art, wie er sich in unserem Bewußtsein Geltung verschafft, ergeben.

Die Ethik hat das ethische Verhältnis der einzelnen Willen unter einander auf die Ideen des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit zurückgeführt (denn bei den Ideen der inneren Freiheit und der Vollkommenheit wird der Wille an sich, ohne Beziehung zu anderen Willen, beurteilt). Von diesen beziehen sich nun die Ideen des Rechts und der Billigkeit auf das unabsichtliche oder absichtliche Zusammentreffen des eigenen und fremden Willens im wirklichen Handeln. Das Wohlwollen dagegen bezeichnet ein immanentes Willensverhältnis. Dies als die Idee der reinen Aneignung eines

¹⁾ cf. Drobisch, a. a. O., p. 190. Pfleiderer, a. a. O., p. 280.

²⁾ cf. Drobisch, a. a. O., p. 200.

³⁾ cf. Allihn, Die Grundlehren der allgemeinen Ethik, Leipzig 1861. Über das Verhältnis der Religion zur Moral, p. 219—234.

⁴⁾ Pfleiderer, a. a. O., p. 274 f.

fremden Willensbildes von seiten des eigenen Willens¹⁾ und zwar als stetige Willensbestimmtheit, als Gesinnung im Gegensatz zu vorübergehenden Willensverhältnissen bildet nun analog auch den Kern des religiösen Verhältnisses in seiner Immanenz. Diese zuständige Bestimmtheit des menschlichen Selbstbewußtseins, ohne daß es noch aktiv in die Außenwelt heraustritt, ist die Frömmigkeit, Gottinnigkeit, Liebesgemeinschaft mit Gott.²⁾ Der absolute Wert dieses Verhältnisses, in welchem die Mystik allerdings noch ein Hauptmoment bildet, macht sich im religiösen Bewußtsein des Menschen mit eben derselben Gewißheit geltend, wie der absolute Wert der Idee des Wohlwollens dem ethischen Bewußtsein. — In ähnlicher Weise dürften sich auch die Ideen des Rechts und der Billigkeit auf das religiöse Verhältnis übertragen lassen. Dies auszuführen kann hier nicht unsere Aufgabe sein, ebenso wenig, wie sich die „gefühlsmäßige“ Seite der Religion mit der „anschaulichen“,³⁾ die mit ihr innig verbunden ist, zu konkreter, geschichtlicher Religion ausgestalten kann und wie sie in Beziehung zur Sittlichkeit tritt. Wir beschränken uns darauf, nachgewiesen zu haben, daß der Wert des religiösen Verhältnisses analog dem ethischen auf voller unmittelbarer Gewißheit der Beurteilung seinem innersten Kern nach beruht. Es im Zögling zu erzeugen und zwar in seiner dem sittlichen Ideal analogen Ausgestaltung als Charakterstärke der Religiosität, können wir somit als zweite Forderung neben diejenige sittlicher Bildung stellen. So ergibt sich also zusammenfassend: das Ideal eines religiös-sittlichen Charakters und zwar in der Gestalt einer persönlichen Ausprägung,⁴⁾ denn daß die Religiosität und die Tugend, die religiöse und sittliche Charakterseite in inniger

¹⁾ cf. Nahlowsky, Allgem. Ethik, p. 123.

²⁾ cf. Pfleiderer, Glaubens- u. Sittenlehre, 3. Aufl. Berlin 1886, p. 12. Lipsius, Dogmatik, p. 31.

³⁾ cf. Lipsius, a. a. O., p. 37 f.

⁴⁾ cf. Chr. Palmer, Erg. Pädagogik, p. 150 f. F. Ziller, Grundlegung, p. 18.

Harmonie untereinander stehen, bedarf nach dem Nachweis ihres gemeinsamen Ursprungs keiner weiteren Erörterung. Inwiefern sie sich aber gegenseitig in dem Charakter des Menschen stützen können, wird sich uns ergeben, wenn wir uns nunmehr zur Untersuchung des Entwicklungsganges wenden, wie ihn der Mensch in religiöser, wie sittlicher Hinsicht durchläuft.

Diese Betrachtung ist notwendig, damit wir daraus ersehen können, daſs und in welcher Weise die Erziehung die religiös-sittliche Charakterbildung sich zur Aufgabe machen kann. Haben wir in der Aufstellung des Erzielungsziels uns von ethischen und religionsphilosophischen Gedanken leiten lassen, so müssen wir uns nunmehr einer psychologischen Untersuchung zuwenden und zwar bedarf diese deswegen eine eingehendere Berücksichtigung, da sich aus ihr späterhin manche Forderungen ergeben werden. Zur klaren Verfolgung des Entwicklungsgangs im einzelnen erscheint es zweckmässig, zunächst den sittlichen von dem religiösen gesondert zu betrachten.

Über die psychologischen Erscheinungen der sittlichen Entwicklung des Einzelnen im groſsen und ganzen und über ihre Reihenfolge herrscht Übereinstimmung zwischen den einzelnen Forschern, nicht aber über die Stadien oder Abschnitte, die etwa zu unterscheiden sind.¹⁾ Genau genommen ist die Entwicklung stets als eine fortlaufende, „pragmatische“ zu betrachten. Wie wir aber bei einem Fluſs Ober-, Mittel- und Unterlauf unterscheiden, so empfiehlt es sich auch hier, einzelne Hauptabschnitte abzugrenzen, und zwar schliessen wir uns im folgenden der Dreiteilung des Herrn Professor Vogt in Wien an, indem wir jedoch auch die andern parallelen Darstellungen berücksichtigen.

¹⁾ cf. Ziller, Jahrbuch d. Vereins f. wissenschaftl. Pädag. XIII., p. 113 f. (dazu Rein, Pädagog. Studien 1888, p. 65 f.). Allgem. Päd. p. 304 f. Vogt, Erläuterungen zum Jahrbuch d. Vereins f. wissenschaftl. Pädag. XVI., p. 40 f. Hartmann, Sächs. Schulzeitg. 1877, Nr. 14—18. Lange, Über Apperzeption. 3. Aufl. Plauen 1889, p. 40 f. Wohlrabe, Gewissen und Gewissensbildung. Halle 1888.

Der „natürliche, vorsittliche“ Wille des Kindes folgt zunächst einfach den Gesetzen seines psychischen Mechanismus. Apperzipieren, Aufmerken, Spannung der Vorstellung, Begehren, Wollen, das ist gewöhnlich der dem Handeln vorhergehende, psychische Verlauf. Die weitere Entwicklung erfolgt unter mittelbarem und unmittelbarem Einfluß der Personen der Umgebung. Das Kind empfängt zuerst bloß, ohne etwas dafür leisten zu müssen. Daher stammt das Gefühl der Abhängigkeit und Gebundenheit an den fremden Willen, an die fremde Liebe und Fürsorge. Blindvertrauend empfängt es die Wohlthaten der Eltern. Doch nach dieser kurzen Stufe der Rezeptivität tritt ihm auch der fremde Wille fordernd gegenüber, unterstützt durch das Verhältniß der Abhängigkeit. So bildet sich allmählich die Vorstellung des Erlaubten und Verbotenen aus, und zwar bedingt das Gefühl der Harmonie und Disharmonie mit dem Willen der Eltern und die Liebe zu ihnen meist das Handeln des Kindes.¹⁾ Unterdessen haben sich auch die sittlichen Gefühle entwickelt, wie sie sich zuerst an die Beurteilung fremden und dann auch an die eigenen Handelns anknüpfen. Daher ist auch der Inhalt des sittlichen Bewußtseins von wechselnden, bei den einzelnen Persönlichkeiten verschiedenen Umständen abhängig, daher kommt bald die eine, bald die andere ethische Idee früher zur Entwicklung. Maßgebend wirkt ferner das vorbildliche sittliche Handeln der Personen der Umgebung, vor allem der Eltern. Von den sich so bildenden sittlichen Gefühlen läßt sich nun vielfach das Kind leiten, vielfach aber auch von den gleichzeitig entstehenden eudämonistischen Gefühlen. Insbesondere das Selbstgefühl kann in Widerstreit mit dem fremden Willen treten und sich zum egoistischen Willen ausbilden. Andererseits kann auch eine Unterdrückung des Willens Erschlaffung desselben zur Folge haben, was wieder für die spätere Zeit verderblich ist.²⁾ Einen verderblichen Einfluß hat aber vor

¹⁾ Schleiermacher, Erziehungslehre, p. 343.

²⁾ cf. Schleiermacher a. a. O. p. 341 f.

allem auch das Vorbild anderer, wenn es Vorbild zum Schlechten wird. So sind verschiedene Möglichkeiten gegeben: Sieg der sittlichen Gefühle mit oder ohne Unterstützung des fremden Willenseinflusses und Bewußtwerden ihres Wertes, Sieg des widersittlichen, egoistischen Triebs und bewußt sündhaftes Handeln oder Kompromisse: erzwungene, widerwillige Unterwerfung unter den fremden Willen mit Rücksicht auf Lohn oder Strafe, Dienstbarmachung des fremden Willens. Ein konsequenter Wille jedoch, der sich Vertrauen erworben hat, wird dauernd über den bloß gefühlsmäßig auftretenden widersittlichen Willen des Kindes das Übergewicht behalten. So hat sich aus dem blinden Unterwerfen unter die fremde Autorität eine von vereinzelt sittlichen Gefühlen begleitete, wenn auch in der Hauptsache noch blinde Unterwerfung entwickelt, die erste Stufe der sittlichen Charakterbildung.¹⁾

Während im bisherigen Verlauf die Charakterentwicklung unter starkem Einfluß des fremden Willens stand, läßt sich nunmehr eine von demselben freie Entwicklung wenigstens in abstracto für einzelne Willensgebiete denken. Das Ideal wäre, daß die verschiedenen sittlichen Gefühle durch öfteres Auftreten, durch das „Gedächtnis des Willens“²⁾ zu allgemein gültigen sittlichen Grundsätzen verschmelzen und zu herrschenden Mächten werden (Ideal der schönen Seele). Dies ist aber eben bloß ein Ideal. In Wirklichkeit ringt sich die Seele nur selten und dann durch Reue und Buße hindurch zur Freiheit auf. Meist häufen sich die Entscheidungen zu gunsten unsittlicher Handlungsweisen so sehr, daß sich auch neben den sittlichen eudämonistische, egoistische und sinnliche Grundsätze allmählich im Menschen festsetzen, ohne allerdings das sich regende sittliche Urteil „das Gewissen“ ganz unterdrücken zu können.

Maßgebend für dieses Bewußtwerden sittlicher Grund-

¹⁾ Entsprechend dem „Kindesalter“ bei Lange a. a. O. p. 49, 50, der 3. Entwicklungsstufe bei Hartmann (Stufe des kindlichen Vertrauens).

²⁾ cf. Herbart, Pädag. Schriften I. p. 459.

sätze und ihre Verknüpfung ist aber nun auch das mittelbar wirkende Vorbild der Personen der Umgebung. Wie in dem Kind früher durch das sittliche Vorbild der Eltern und Erzieher die ersten sittlichen Gefühle geweckt wurden, so lernt es jetzt an ihnen die Herrschaft der sittlichen Grundsätze kennen, aber es kann auch, wenn jenen die nötige Festigkeit fehlt, den festen Anhalt verlieren oder geradezu zur Unsittlichkeit verbildet werden, wenn es widersittliche Grundsätze bei jenen herrschen sieht.

Wichtiger noch aber sind die direkten Einflüsse, die direkten Forderungen, durch die der fremde Wille wie auf der vorigen Stufe seine Autorität geltend macht. Während früher das Kind sich dieser blind, vom Vertrauen oder nur teilweise von einem ethischen Gefühl geleitet, unterwarf, so folgt es jetzt mit mehr Bewußtsein des sittlichen Handelns. Zwar sind auch jetzt noch dem Kind die Befehle oder Verbote des Erziehers zuweilen unverständlich nach ihrem sittlichen Wert, und es läßt sich oft nur vom Abhängigkeitsgefühl oder vom Nachahmungstrieb leiten, doch treten diese Fälle immer mehr gegen die andern zurück, bei welchen ein sittlicher Grund bewußt wird. Von großem Einfluß ist hierbei die Charakterfestigkeit des Erziehers, durch dessen Autorität auch manche Befehle oder Verbote bestimmende Kraft erhalten, welche sonst vom erwachenden Selbstgefühl leicht verdrängt werden könnten. Inwiefern auch Lohn und Strafe als Mittel zur Erziehung des Gehorsams wirksam anzuwenden sind, ist eine hier nicht weiter zu erörternde Frage. Vor allem kommt es aber darauf an, ein festes Wollen aus freiem Entschluß ohne Zwang zu erzielen. Während für die erste Stufe das Wort gilt: „Gehorsam ist die erste Bildungsschule der Sittlichkeit“, gilt jetzt mehr das zweite: „Der Ursprung der Sittlichkeit liegt in der Sitte.“¹⁾ Durch stete Gewöhnung an sittliches und zwar freies, von eigener Überlegung geleitetes Handeln entstehen Verknüpfungen zwischen den einzelnen

¹⁾ cf. Volkmann, Lehrbuch d. Psychologie Bd. II. p. 355.

Wollungen, Grundsätze, Maximen,¹⁾ wie sie Herbart in den einzelnen praktischen Ideen zusammengefaßt hat, die zum harmonischen Ganzen eines sittlichen Charakters hinstreben. Dies ist das Ideal dieser Stufe, die wir nach einer Bezeichnung Herbart's als die Stufe der Ausbildung einer objektiven Charakterseite²⁾ und mit Vogt die der bewußten, willigen Unterwerfung unter die fremde Autorität bezeichnen wollen.³⁾

Verfolgen wir den Entwicklungsgang weiter. Nunmehr beginnt die beeinflusste Entwicklung immer mehr in eine freie überzugehen. Immer höher heben sich die ethischen Werturteile mit ihren idealen Forderungen im Bewußtsein. Die einzelnen Charakterzüge vereinen sich, und in ihren Mittelpunkt tritt ein Gedankenkreis,⁴⁾ die „subjektive Charakterseite“, das „Gewissen“ im engern Sinn, die „praktische Einsicht“ oder Vernunft.⁵⁾ Damit steht eine „Vertiefung des sittlichen Gefühlslebens“, ein „Vorherrschen gefühlsmäßiger Stimmungen“ in ursächlichem Zusammenhang. Von ihm aus findet nun eine Wiedergeburt des ganzen Charakters⁶⁾, ein Verwandeln desselben in „ein Werk seiner freien Intelligenz und Wahl“ statt, eine Beseitigung der noch unethischen Grundsätze. So tritt nun alles Handeln in den Dienst der höchsten sittlichen Maximen, deren Bewußtsein dann allerdings mehr gefühlsmäßig als ethischer Takt oder „Gewissenhaftigkeit“⁷⁾ die einzelnen Handlungen begleitet. Dies ist das Ideal der

¹⁾ cf. Volkmann a. a. O. p. 452.

²⁾ cf. Herbart, Pädag. Schriften, Bd. II., p. 577. Ziller, Allgem. Pädagogik, p. 406 f.

³⁾ Entsprechend dem Knabenalter in Lange a. a. O. p. 50 f., 62 f., das er noch in 2 Unterabschnitte teilt, und der 4. u. 5. Entwicklungsstufe bei Hartmann: „Unterordnung des Eigenwillens unter einen berechtigten Gesamtwillen und durch zunehmende sittliche Einsicht beeinflusstes Verhalten.“

⁴⁾ cf. Lange a. a. O. p. 75 f.

⁵⁾ cf. Volkmann a. a. O. p. 482 f.

⁶⁾ cf. Ziller, Allgem. Pädagogik, p. 409 f.

⁷⁾ cf. Nahlowsky, Allgem. Ethik, p. 106.

„inneren Freiheit“, auf das ganze Wollen der sittlichen Persönlichkeit ausgedehnt,¹⁾ wie es daher auch mit Recht als „Form oder Seele des sittlichen Lebens“²⁾ bezeichnet wird. Denn in der Form der inneren Freiheit ruhen als Inhalt die übrigen praktischen Ideen eingeschlossen. So ist das sittliche Handeln von der Heteronomie zur Autonomie herausgewachsen,³⁾ „moralische Selbstbestimmung geworden“.⁴⁾

Dafs dies Ideal in freier Entwicklung ohne unmittelbare Beeinflussung durch die Umgebung erreichbar sei, ist kaum anzunehmen und empirisch nicht nachzuweisen, doch tritt allerdings auf dieser Stufe der Wert des unmittelbaren Einflusses hinter den des mittelbaren durch das blofse Vorbild zurück. Ist doch diese ganze Entwicklung, die Herausbildung einer „subjektiven Charakterseite“ ein inneres Geschehen, das mit voller Freiheit vor sich gehen muß. Wie wichtig hierfür aber zunächst die Personen der Umgebung sind, falls sich in ihnen das Ideal schon annähernd verwirklicht hat, ist leicht zu erkennen, und zwar wird auch gerade die Wahrnehmung, dafs auch sie es „nie ganz ergriffen haben“, sondern ihm blofs „nachstreben“, eine Triebfeder dafür, dafs man ihnen ähnlich zu werden sucht. Verläuft die Entwicklung in dieser Weise, dann wird auch jeder Befehl, jedes Verbot, welches von außen an den Willen herantritt, am sittlichen Ideal gemessen und nur, wenn es diesem entspricht, angenommen.

Im allgemeinen ist dieser Höhepunkt der sittlichen Entwicklung ein Ideal. Auch wenn sich ein „subjektiver Charakter“, ein sittlicher Kern des ganzen geistigen Lebens gebildet hat, so wird doch die innere Freiheit, wie sie sich als ethischer Takt, als Gewissenhaftigkeit ausprägen sollte, nur für einzelne Gebiete, nicht für das ganze sittliche Leben erreicht.⁵⁾ So ist es im besten Fall, vielfach wird aber nicht

¹⁾ cf. Herbart, S. Werke X., p. 189.

²⁾ cf. Nahlowsky a. a. O. p. 95.

³⁾ cf. Volkmann a. a. O. p. 476.

⁴⁾ cf. Schleiermacher, Erziehungslehre, p. 548.

⁵⁾ cf. Ziller, Allgem. Pädagogik, p. 134 f.

einmal diese Stufe erreicht. Haben sich schon in der früheren Entwicklung Verlangsamungen geltend gemacht, so zeigt sich jetzt, daß mancher gar nicht zum Bewußtsein des Ideals eines festen, geschlossenen Charakters kommt, sondern in dem zweiten Stadium stehen bleibt.¹⁾ Noch häufiger sind Doppelnaturen, in denen das sittliche Ideal einzelne unsittliche Züge trägt. Noch schlimmer ist es, wenn die Entwicklung dem sittlichen Ideal sich geradezu abgewandt hat, wenn der Eudämonismus, der Kern des Widersittlichen, sich im Herzen festsetzt, sich verhärtet und einen widersittlichen Charakter bildet. Allerdings erstirbt auch dann nie die absolute, sittliche Beurteilung; die „Stimme des Gewissens“ kann aber nur nach schwerem Kampfe wieder den Sieg gewinnen.

So bilden sich nach und nach, auf den einzelnen Gedankenkreisen und Gefühlsmassen ruhend, die mannigfachen Charakterbilder aus. Im allgemeinen können wir daher diesen dritten und letzten Abschnitt der sittlichen Entwicklung als den der Herausbildung einer subjektiven Charakterseite und mit Vogt als den der Herrschaft der sittlichen Ideen bezeichnen.²⁾

Was nun die Dauer der einzelnen großen Abschnitte anlangt, die wir unterschieden haben, so ergibt sich schon aus dem Erwähnten, daß dieselbe besonders hinsichtlich des letzten Entwicklungsstadiums bei den verschiedenen Menschen verschieden ist. Die drei Abschnitte entsprechen ungefähr dem Kindheits-, Knaben- und Jünglingsalter der männlichen Jugend, so daß der erste bis in die ersten Jahre der Schulzeit hineinreicht, während der Übergang vom zweiten zum dritten sich meist in den letzten Jahren der Schulzeit, im 13. und 14. Lebensjahr anbahnt, allerdings aber oft nicht zur Entwicklung kommt.

¹⁾ cf. Thrändorf, Jahrbuch XX des Vereins f. wissenschaftl. Pädag., p. 105 f., Erläuterungen, p. 45 f.

²⁾ Entsprechend dem „Jünglingsalter“ bei Lange und der 6. Entwicklungsstufe bei Hartmann: „Durch die sittlichen (praktischen) Ideen bestimmtes Handeln.“

Schwieriger als der sittliche Entwicklungsgang läßt sich der religiöse verfolgen. Nur wenige Untersuchungen liegen hier vor. Eine von dem religiösen Leben anderer Menschen unbeeinflusste Entwicklung läßt sich nur in abstracto denken, sie dürfte über ein dunkles, allgemeines Abhängigkeitsgefühl nicht hinauskommen.¹⁾ Die gesamte religiöse Entwicklung steht in engstem Zusammenhang mit der intellektuellen, theoretischen und insbesondere mit der sittlichen, auf die wir daher fortlaufend Bezug nehmen müssen. Wir können sie analog in drei Hauptabschnitte zerlegen.

Die religiösen Vorstellungen des Kindes sind durch eine unmittelbare Beeinflussung von seiten der Eltern bedingt. Wenn diese fehlt, bleibt dem Kind die Vorstellung Gottes auch verhältnismäßig lange Zeit hindurch fremd; das zeigen die Statistiken über „Analysen des kindlichen Gedankenkreises“²⁾ beim Eintritt in die Schule. Setzen wir nun einmal voraus, die Eltern versuchen das Kind in richtiger Weise mit der Vorstellung Gottes bekannt zu machen. Das Kind ist in diesen Lebensjahren noch vollkommen mit der Auffassung der es umgebenden Welt beschäftigt. Daß es von der sichtbaren Welt abstrahieren könne, daran ist gar nicht zu denken. Naturgemäß faßt es daher Gott als Einzelpersönlichkeit auf, etwa wie den Vater, unter Umständen noch mit sehr sinnlichen Zügen.³⁾ Daneben trägt aber die Gottesvorstellung auch den Charakter des Geheimnisvollen. Während das Kind zuerst die leblosen Dinge der Außenwelt als lebende Wesen ansah, sieht es jetzt in ihnen Werkzeuge Gottes. Besonders die ihm unerklärlichen Naturereignisse schreibt es vermöge seines Abhängigkeitsgefühls von der unbekannten, gewaltigen Macht dem Handeln Gottes zu und

¹⁾ cf. „Fels zum Meer“ 1889, 4. Prof. Dr. W. Jerusalem (cit. bei B. Männel, „Über Abstraktion.“ Gütersloh 1890, p. 52).

²⁾ cf. Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises. Plauen 1885. Bergmann, Statist. Erhebungen in der Elementarklasse. Weimar 1891.

³⁾ cf. Schleiermacher, Erziehungslehre, p. 349 f.

faßt dies analog dem menschlichen auf („der liebe Gott donnert“). Mit der Entstehung sittlicher Gefühle überträgt es die an den Personen der Umgebung kennengelernten Züge sittlichen Lebens auf Gott, zu dem es dann in eine ähnliche Vertrauensstellung tritt, wie zum Vater. So empfängt das religiöse Leben seine gröfsere Innigkeit durch die befruchtende Kraft des sittlichen. Im allgemeinen läßt sich diese Stufe als diejenige der Entstehung eines phantasie-mäßigen Autoritätsglaubens¹⁾ (Anthropomorphismus und -pathismus) und eines blinden Vertrauensverhältnisses zu Gott bezeichnen.

Allmählich prägen sich die Bilder der Außenwelt immer klarer und schärfer im kindlichen Geist aus, es wächst von der blofs phantasiemäßigen Auffassung zur Betrachtung des „Thatsächlichen“ heran. Auf sittlichem Gebiet tritt es in die oben geschilderte zweite Entwicklungsstufe ein. Davon ist nun die religiöse Entwicklung abhängig. Die Vorstellung Gottes nach der metaphysischen Seite ringt sich allmählich von den allzusinnlichen Zügen los. Andererseits wird das Abhängigkeitsgefühl von dieser geheimnisvollen Macht verstärkt durch die Auffassung Gottes als des ethisch Vollkommenen. Über die unvollkommenen, irdisch menschlichen Autoritäten erhebt sich, unbedingten Gehorsam fordernd, die höchste Autorität.²⁾ So erhält die Gottesvorstellung auch auf dieser zweiten Entwicklungsstufe ihre konkrete Ausgestaltung durch das sittliche Leben. Umgekehrt erhält aber auch dies wieder einen reichen Zuwachs an Kraft durch das religiöse. Während nämlich die nur relativ vollkommenen Personen der Erzieher auch nur bedingte Autorität in Anspruch nehmen können, tritt die Vorstellung Gottes eben wegen ihrer Vollkommenheit mit der Forderung unbedingten Gehorsams gegen die von ihm gegebenen sittlichen Gesetze auf und schützt so die

¹⁾ cf. Vogt, Erläuterungen zu Jahrbuch XVI des Vereins f. wissenschaftl. Pädag., p. 40 f.

²⁾ cf. Lange, Über Apperzeption, p. 61. 67.

Autorität der Erzieher und die innerlich aufgefaßten sittlichen Werturteile. Mit ethischem, aber noch nicht metaphysischem Urteil nimmt der Knabe daher die Vorstellungen von Gott auf, die ihm von außen geboten werden. Doch im allgemeinen steht der religiöse Gedankenkreis meist ziemlich isoliert der sinnlichen Welt gegenüber, in der der Knabe vorzugsweise lebt.¹⁾ Ja die Isolierung ist jetzt womöglich noch mehr hervortretend, je mehr der Knabe dem Alter des Phantasielebens entwächst. Gern jedoch nimmt er am kultischen Handeln teil, willig folgt er den religiösen Sitten und Gebräuchen und dringt in deren Verständnis ein, soweit seine geistige Entwicklungsstufe ihn dazu befähigt.

Dies ist der Entwicklungsgang, wie er am naturgemäße-
sten ist. Verbildungen sind aber in mannigfacher Weise denk-
bar, besonders wegen des engen Zusammenhangs zwischen Re-
ligiosität und Sittlichkeit. Wie verhängnisvoll der Einfluß sitt-
lich verbildeter und irreligiöser, oder religiös gleichgültiger Per-
sönlichkeiten sein muß, ist leicht einzusehen. Aber auch bei
sonst günstigen Verhältnissen kann die religiöse Entwicklung
leicht durch Überladung des kindlichen Denkens mit abstrakten
religiösen Begriffen²⁾ gestört werden, sowie durch Zwang zu
solchem kultischen Handeln, zu dessen Verständnis der Knabe
noch nicht reif ist. Im Ideal ist aber das erreichbare Ziel
dieser Stufe die Herrschaft eines gewohnheitsmäßigen
Autoritätsglaubens mit dem Mittelpunkt, der Bildung
einer sittlichen Gottesvorstellung, und ein williges
Autoritätsverhältnis zu Gott.

Allmählich mit der Ausbildung des mehr begrifflichen
Denkens erwacht nun, wenn auch nicht in jedem Menschen
gleich stark und daher zuweilen der Anregung bedürftig, das me-
taphysische Denken. Der Knabe oder besser der werdende
Jüngling strebt über die Erkenntnis des bloß Thatsächlichen

¹⁾ cf. T. Ziller, Allgem. Pädagogik, p. 92 f.

²⁾ cf. L. Strümpell, Gedanken über Religion und religiöse
Probleme. Leipzig 1888. p. 180 f., 190 f.

hinaus. Nicht bloß die Frage des Was? sondern mehr die Frage des Warum? beschäftigt ihn und zwar die Frage nach dem Warum nicht mehr der einzelnen Dinge der Außenwelt, sondern ganzer Gruppen, ja der ganzen Welt. Eine „reflektierende, philosophische“ Betrachtung der Einzeldinge, des Ichs, der Welt macht sich geltend. Parallel ungefähr erfolgt der Übergang von der zweiten zur dritten Stufe auf sittlichem Gebiet, die Bildung des „subjektiven Charakters“, des Gewissens. Nun verbindet sich das über die Welt und das eigene Ich reflektierende Denken und die ausgebildete Vorstellung Gottes als das Urbild sittlicher Vollkommenheit zur Begründung einer religiösen Weltanschauung.

Meist wird aus der überlieferten Glaubensform derjenigen Gemeinschaft, in welcher der Einzelne aufwächst, der religiöse Inhalt erworben und bleibt in dieser Form lebendig für das religiöse Bewußtsein. Zuweilen treiben auch individuelle Neigungen oder feste Überzeugungen zum Wechsel der Glaubensgemeinschaft. Zuweilen auch sprengt der freie Glaube die dogmatischen Formen des Überlieferten, vor allem dann, wenn sich Widersprüche zwischen denselben und dem in den Formen des Tatsächlichen und des natürlichen Welterkennens sich ausprägendem Weltbild vorfinden. Bei gesunder Entwicklung wird aber stets eine harmonische, religiöse Weltanschauung das Ziel sein, dem das religiöse Denken zustrebt. Das ist das Ideal der höchsten Stufe religiösen Glaubens, der Glaube aus freier Überzeugung, die religiöse Autonomie, die sich und anderen von ihrer Überzeugung Rechnung geben kann.

Doch, wie oft auf sittlichem Gebiet ein Stehenbleiben auf der zweiten Stufe oder gar eine Verbildung nach der Seite des Eudämonismus hin stattfindet, ebenso oft und noch häufiger bleibt das religiöse Ideal unerreicht.¹⁾ Der religiöse Gedankenkreis bleibt bei vielen, wie er in der Kindheit war,

¹⁾ cf. Thrändorf, Jahrbuch XX des Vereins f. wissenschaftl. Pädagog., p. 105, Erläuterungen, p. 45 f.

isoliert vom übrigen Geistesleben, er wird nicht der herrschende für die ganze Weltanschauung. Oft gewinnt teils in Verbindung mit einer sittlichen Verbildung, teils ohne eine solche, der Skeptizismus die Oberhand über den religiösen Glauben. Eine einseitige theoretische Betrachtung der Weltgesetze führt oft zum Atheismus, zur Irreligiosität, wenigstens zur religiösen Gleichgültigkeit. Oft auch findet eine Spaltung in ein natürliches Weltbild und ein auf dem Autoritätsglauben ruhendes religiöses statt, die sich beide im Bewußtsein zu halten versuchen.¹⁾

Zu dem Mittelpunkte der religiösen Weltanschauung, zu Gott, tritt nun der Mensch im religiösen Verhältnis in unmittelbare Beziehung. Hierbei kommt es weniger auf die metaphysische Seite der Gottesvorstellung und die verschiedene Ausgestaltung der Weltanschauung, als auf die Auffassung Gottes als höchster, weltbeherrschender, sittlicher Macht an. Daher kann das Weltbild im einzelnen bei verschiedenen Menschen derselben Grundüberzeugung sehr verschiedene Züge tragen (Wunderglaube) oder gar nicht ausgebaut sein, was noch häufiger ist, weil eben das religiöse Verhältnis zu Gott doch den Kern der Religion bildet, während die dogmatische und überhaupt die begriffliche Vorstellung von Gott erst das Sekundäre ist.²⁾ Es gilt, den Willen Gottes in den eigenen Willen aufzunehmen, die sittlichen Gebote zugleich als von Gott gewollte aufzufassen,³⁾ so daß ihre „Autonomie“ sich zugleich in eine „Theonomie“ verwandelt.⁴⁾ Insbesondere bei der geschichtlichen Offenbarung der positiven Religionen handelt es sich jetzt nicht bloß um eine äußerliche Aneignung, sondern um eine Wiederholung des ursprünglichen Offenbarungsaktes in der einzelnen Seele, ein *testimonium Spiritus Sancti internum*.⁵⁾

¹⁾ cf. Die Ausführungen bei Dreyer, Undogmatisches Christentum, 3. Aufl. Braunschweig 1890, p. 15 f.

²⁾ Diese persönliche Ausprägung der christlichen Religion ist auch das Ideal, welches Dreyers „Undogmatisches Christentum“ als versöhnende Lösung der großen dogmatischen Kämpfe aufstellt. cf. p. 84.

³⁾ cf. Nahlowsky, Allgem. Ethik, p. 35.

⁴⁾ cf. Pfleiderer, Glaubens- und Sittenlehre, p. 232.

⁵⁾ cf. Lipsius, Lehrbuch der evang. Dogmatik, p. 50 f.

Dies wäre das durch die Religion zu erreichende ideale Verhältnis, das allerdings in Wirklichkeit immer wieder empfindliche Störungen erhält, denn immer wieder drängen sich menschliche Sünde und Schuld zwischen den heiligen Gott und den unvollkommenen Menschen. Wie das religiöse Verhältnis überhaupt subjektiv durch Buße und Glaube, objektiv durch die versöhnende, erlösende Gnade Gottes bedingt ist,¹⁾ so kann auch nur die Liebe und Güte Gottes die Möglichkeit einer „Rechtfertigung“ und „Versöhnung“, einer Wiederaufnahme in das ideale Verhältnis zu Gott sichern. Schon von der zweiten Stufe ab machte sich die Nötigung der Versöhnung mit Gott oft geltend, wenn das Bewußtsein sittlicher Fehler als Sünde gegen den noch mehr vom Standpunkt des Autoritätsglaubens aufgefaßten Gott auftritt. Doch kommt sie zur vollen Geltung erst, wenn die Gottesvorstellung sich auf dem Boden einer festen religiösen und zwar eigenen Überzeugung ausgestaltet hat, und das religiöse Verhältnis ebenso wie das sittliche Ideal eine „Wiedergeburt“ des ganzen Menschen fordert. Hier macht sich das Eingreifen der Religion unbedingt nötig. Die Erkenntnis der steten Unerreichbarkeit des sittlichen Ideals kann zum Pessimismus führen, oder gar zum Irrewerden an der Unbedingtheit der sittlichen Gebote. Die „Reue kann recht eigentlich zur Verzweiflung führen“. ²⁾ Hier kann nur die Religion helfen, indem sie mit der Vergangenheit versöhnt, den Glauben an die Kraft Gottes zum rüstigen Weiterstreben verleiht und den tröstlichen Gedanken an eine Vervollkommnung nach diesem Leben bietet. Wie die einzelnen Religionen diesem Bedürfnis des sündigen Menschen entsprechen, ist hier nicht der Ort weiter auszuführen.

Es hat sich also gezeigt, daß die Sittlichkeit auf dieser höchsten Stufe der Unterstützung durch die Religion bedarf, ebenso wie vorher umgekehrt. ³⁾ In Wirklichkeit vollzieht sich

¹⁾ cf. Lipsius, Die Hauptpunkte d. christl. Glaubenslehre, p. 12.

²⁾ cf. Volkmann, Lehrbuch der Psychologie, Bd. 2 p. 453.

³⁾ cf. T. Ziller, Grundlegung, p. 187. Nahlowsky, Allgem. Ethik, p. 34 f. Herbart: „Bei der Religion gedeiht die moralische

allerdings oft die Entwicklung getrennt, daher bleibt oft die religiöse hinter der sittlichen zurück, oder es entsteht eine Spaltung zwischen beiden Gebieten, ähnlich wie zwischen natürlicher und religiöser Weltanschauung. Im allgemeinen finden wir das vollendete Ideal der religiösen Entwicklung in einem Glauben aus freier Überzeugung und in dem Streben der steten Verwirklichung des religiösen Verhältnisses, der „Lebensgemeinschaft“ mit Gott.

Die Dauer der ersten beiden dieser drei großen Entwicklungsstadien hatten wir als den sittlichen ungefähr parallel erkannt, wiewohl die religiöse Entwicklung etwas später beginnt als die sittliche und unter deren Einfluß. Die dritte Stufe aber kann bei gesunder Entwicklung in den Jahren des Jünglingsalters angebahnt werden und allmählich sich in mehr oder weniger idealer Weise verwirklichen. Oft tritt erst auf höheren Altersstufen der religiöse Gedankenkreis aus seiner Isolierung heraus, überwindet den Streit mit unversöhnlichen anderen Gedankenkreisen und tritt in den Mittelpunkt des Lebens der Persönlichkeit.

Blicken wir jetzt einmal zurück auf unsere Erörterung. Wir hatten die „bestimmte, bleibende Gestalt“, zu der die Erziehung den Menschen heranbilden soll, vor allem in dem Ideale einer religiös-sittlichen Persönlichkeit gefunden. Wir hatten ferner gesehen, wie sich die Sittlichkeit und auf ihrem Grunde die Religiosität zunächst noch ohne planmäßige Einwirkung harmonisch entwickeln kann. Es ergibt sich nun von selbst, welche Grundsätze die Erziehung leiten müssen. Sie muß planmäßig den Strom der Entwicklung des sittlich-religiösen Lebens regulieren, die Stellen, wo er leicht nach religiöser oder sittlicher Seite in ein falsches Bett geraten könnte, durch Sicherheitsdämme schützen, seinen Lauf beschleunigen, wenn er zu träge wird. Ja sie führt deswegen, noch ohne Schulerziehung zu sein, immer neue Zuflüsse ihm

Gesundheit, durch sie erhöht sich die moralische Würde. Ohne sie ist der Mensch schwach und mutlos zum Guten. Allihn, a. a. O. p. 239 f. 248.

zu, welche die Kraft im Vorwärtstreben verstärken, bis er selbst stark genug ist, sich eigene Bahn zu suchen. Ohne Bild: Sittliche und religiöse Charakterentwicklung müssen gemäß ihrem normalen Entwicklungsgang planmäßig geleitet, jede Verbildung muß verhindert werden. Die Entwicklung soll mit der Herrschaft eines subjektiven Charakters, ethischer Überzeugung und mit einem Glauben aus eigener Überzeugung endigen. Eben aus dem Umstand, daß dies Ziel nur bei gesunder Entwicklung unter planmäßiger Leitung, aber auch dann nicht bei allen Menschen, vermöge ihrer verschiedenen geistigen Veranlagung, erreicht werden kann, folgt die Notwendigkeit der Erziehung. Und zwar wird diese vor allem auf der ersten Entwicklungsstufe einen starken unmittelbaren Einfluß gewinnen, während sie auf der zweiten und noch mehr auf der dritten zurücktritt und der mittelbaren Beeinflussung und der immer freieren Entwicklung Platz macht. Zugleich ergibt sich auch, daß die Erziehung auch ein Ende finden muß und zwar auf sittlichem Gebiet, wenn der Charakter im Begriff steht, sich selbst auf eigene Überzeugung zu gründen,¹⁾ auf religiösem Gebiet, wenn der Glaube über bloßen Autoritätsglauben hinauswächst. Da letzteres bei einer großen Anzahl von Einzelpersönlichkeiten spät oder garnicht stattfindet, so folgt, daß die Entwicklung stets neuer religiöser Anregung bedarf, eine Aufgabe, die vor allem der Kirche zufällt.

Nachdem wir nun das höchste Erziehungsziel in der Ausbildung einer religiös-sittlichen Persönlichkeit aufgestellt und begründet haben, sei nur kurz darauf hingewiesen, daß dies nur den Kern des Erziehungsziels bildet. Für die Erziehung ergibt sich nämlich, als dem höchsten Erziehungsziel untergeordnet, die Ausbildung des gesamten geistigen Lebens des Menschen in Verbindung mit der körperlichen und zwar ruhend auf dem Begriff des „vielseitigen Interesses“.²⁾

¹⁾ Daher die Lehre: „Erziehe deinen Zögling zu seinem eigenen Erzieher.“ Palmer, Evangel. Pädagogik, p. 125.

²⁾ cf. Ziller, Grundlegung § 19. Allgem. Pädagogik § 22, p. 242 f.

Die Erziehungsaufgabe, in ihrer Totalität aufgefaßt, ergibt nun die Nötigung zur Errichtung von Erziehungsschulen, zu deren Betrachtung wir uns nunmehr wenden.

2. Das oberste Erziehungsziel der evangelischen Erziehungsschule überhaupt und der höheren Schulen im besonderen.

Alle Erziehungsschulen sollen „eine solche Bildung verleihen, wie sie jeder Mensch mit Rücksicht auf den allgemeingültigen und notwendigen Zweck des Menschen besitzen soll“, sie sind „allgemeine Bildungsanstalten“. Diese Bildung, wie sie vor allem der schulmäßige Unterricht erzeugen will und in welcher man das Hauptziel der Schulen sieht, hat in den Dienst der religiös-sittlichen Charakterbildung zu treten. Erst dadurch wird die Schule zur Erziehungsschule und erhält so ihren absoluten Wert und ihre Notwendigkeit, während die Fach- oder Berufsschule erst nach der Grundlegung eines religiös-sittlichen Charakters die Ausbildung bestimmter Kenntnisse oder Fertigkeiten fortsetzen soll.¹⁾ Die Bildung eines religiös-sittlichen Charakters, das Hauptziel der Erziehung überhaupt, muß also auch den Mittelpunkt der gesamten Aufgaben der Erziehungsschule einnehmen. Dies Ziel bedarf aber nun noch einer genaueren Bestimmung.

Die Erziehung ist von vielen empirischen Umständen abhängig. So wird insbesondere die religiös-sittliche Charakterbildung bestimmt durch das Ethos und den religiösen Charakter der Familie und der Gesellschaft. Daß die häusliche Erziehung sich nach den religiösen und sittlichen Idealen der Familie richtet, erscheint wohl als selbstverständlich und unanfechtbar. Nun soll aber auch die Schulerziehung, wie jede Erziehung überhaupt, auf Ausbildung des Charakters und zwar eines einheitlichen und individuellen hinwirken. Sie empfängt ihre Zöglinge, nachdem der Gedankenkreis der Familie schon in ihnen die Grundlagen der sittlichen Charakterbildung, weniger allerdings der religiösen gelegt hat.

¹⁾ cf. Thrändorf, Die Stellung des Religionsunterrichtes in der Erziehungsschule, Diss. Leipzig 1879, p. 5 f.

Während der Schulerziehung steht der Zögling fast immer daneben auch unter weiterer Einwirkung des häuslichen Gedankenkreises. (Ausnahme: Anstaltserziehung.) Wie wirkt nun die Schule auf eine harmonische, einheitliche, konkret sich ausgestaltende Bildung der religiösen und sittlichen Charakterseite hin?

Als naturgemäße Lösung ergibt sich, daß das religiöse und sittliche Ideal der Schulerziehung die konkreten Züge der religiösen und sittlichen Überzeugung der Familie des Zöglings annimmt. Dafür spricht schon der Umstand, daß in diesem Fall die Harmonie zwischen Schul- und Hauserziehung am besten herzustellen ist. Dafür spricht aber auch ferner das Recht der Familie an der Schulerziehung.¹⁾ Sehen wir hier ganz ab von dem Verhältnis von Recht und Pflicht des Staates, der Kirche, der Familie, der bürgerlichen Gemeinde betreffs der Schulverwaltungsfragen im allgemeinen und greifen wir bloß unsere Frage gesondert heraus. Der Staat muß als ethische Gemeinschaft in seinem eigenen Interesse die Erziehung sittlicher Charaktere in seinen Mitgliedern fordern.²⁾ Da er aber die verschiedensten Ausgestaltungen des religiösen und sittlichen Ideals unter ihnen dulden kann und soll, soweit sie seinem Bestand nicht gefährlich sind, so darf er auch nicht eine bestimmte Ausgestaltung als maßgebend für alle Erziehung in den Schulen aufstellen. Die Kirche ferner als religiös-sittliche Volkserziehungsanstalt³⁾ hat sowohl das Recht, wie die Pflicht, für die religiöse und sittliche Erziehung ihrer Glieder Sorge zu tragen und zwar gemäß der bestimmten Form des Erziehungs-

¹⁾ cf. Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde. Gütersloh 1863. Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen. Elberfeld 1869, p. 1—13. J. Trüper, Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. Langensalza 1890, hier auch die Litteraturzusammenstellung.

²⁾ Inwiefern der Staat auch das Recht hat, religiöse Erziehung zu verlangen, ist eine nicht so leicht zu entscheidende Frage.

³⁾ cf. Pfleiderer, Glaubens- und Sittenlehre, p. 303.

ideals, wie es in dem Gemeindeleben herrscht. Die Organe, deren sie sich zu diesem Behuf bedient, sind die Geistlichen, nicht als hierarchische Personen natürlich, sondern als Vertreter der Gemeinde.¹⁾ Die Familie endlich hat sowohl das Recht, wie die Pflicht, für die Erziehung ihrer Glieder, und zwar nach jederlei Hinsicht, im Sinne einer „allgemeinen Bildung“ und im Dienst eines religiös-sittlichen Ideals zu sorgen. Insofern ist daher auch ihr Recht das nächste und höchste. Ihr wird darum auch die nähere Bestimmung des Inhalts des Ideals zufallen, die sie bei den zu erziehenden Gliedern als maßgebend beobachtet sehen will. So wird sich ein konkretes Erziehungsideal einer gemeinsamen Schulerziehung ergeben.

Gestützt auf dieses Recht können wir nur für den evangelischen Teil des deutschen Volkes — und zwar denken wir zunächst an rein evangelische Gemeinden — evangelische Erziehungsschulen fordern. Das allgemeine Erziehungsziel des religiös-sittlichen Charakters bestimmt sich uns also genauer als christlicher und zwar evangelischer Charakter. Darin ist das Bekenntnis zu Jesus Christus als dem vollkommenen religiös-sittlichen Ideal, in dem sich Gott selbst offenbart, eingeschlossen.²⁾ In der Gestalt Jesu Christi gewinnt für uns Evangelische das religiös-sittliche Ideal konkrete Züge, in seiner Lehre finden wir klar das Ideal religiöser und sittlicher Vollkommenheit, das Ideal der Gotteskindschaft und des Gottesreiches. Durch Luther und die Reformation ist uns neu der Weg zu diesem Ideal gewiesen worden, wie er dogmatisch besonders in der Lehre von der „Rechtfertigung allein durch Gottes Gnade und durch den Glauben der Menschen“³⁾ seinen Ausdruck gefunden hat. Das ist die

¹⁾ Wie dies Recht der Kirche mit der staatlichen Schulaufsicht in Kollision geraten kann, lehren die Schulkämpfe der Gegenwart, deren Lösung noch gar nicht abzusehen ist.

²⁾ cf. Lipsius, Lehrbuch der evang. Dogm., p. 111 f. Pfeleiderer, Glaubens- und Sittenlehre, p. 35 f.

³⁾ cf. Pfeleiderer a. a. O. p. 39. Lipsius, a. a. O. p. 158.

gemeinsame religiös-sittliche Überzeugung der evangelischen Christen, so sehr sie auch im einzelnen in Lehre, Kultus und Sitte auseinander gehen mögen. Das ist das konkrete religiös-sittliche Ideal, das in den Zöglingen durch die Erziehung lebendig werden soll.

Insofern wir nun eine Schulerziehung im Sinn des evangelischen Christentums fordern, dürfen wir die evangelische Erziehungsschule auch eine „konfessionelle“ nennen, eine Bezeichnung, die im Kampf der Parteien oft eine schiefe Bedeutung erhalten hat. Es würde nämlich eine Verkennung des evangelischen Grundsatzes der freien Überzeugung und eine Erneuerung des Autoritätsstandpunktes sein, wenn der autoritätsmäßige Glaube an das dogmatisch fixierte Bekenntnis, an den Katechismus, die Mitteilung von historischen Kenntnissen, Anhäufung eines gewissen Memorierstoffs das Hauptziel der religiösen Erziehung bilden sollte. Dies ist vielmehr im Durchdringen zu freier Überzeugung zu sehen, wie uns unsere Betrachtung gelehrt hat.

Ebenso wie wir diese Richtung abweisen müssen, die den Grundsatz freier evangelischer Überzeugung aufgibt, ebenso müssen wir verschiedene, gerade entgegengesetzte Richtungen abweisen.¹⁾ Dieselben verfolgen Erziehungsziele, die entweder eine evangelische Charakterbildung direkt unmöglich machen oder doch sie wenigstens durch unbestimmte Fassung des Erziehungsziels erschweren. In der Besprechung dieser Richtung begegnet man verschiedenen Schwierigkeiten, durch schwankende Begriffsbestimmungen, Mittelstellungen etc. hervorgerufen. Wir werden im folgenden selbstverständlich von jeder Bezugnahme auf konkrete Verhältnisse absehen.

Zunächst ist hier eine Richtung der Simultanschule zu nennen, welche das Ideal in einer über-konfessionellen, deswegen auch dogmenlosen Religion oder in der „natürlichen Religion“ als dem Inbegriff der allen Religionen gemeinsamen Glaubensüberzeugungen sehen. Beide Religions-

¹⁾ cf. Thrändorf, Jahrb. des Vereins f. wissensch. Pädag., p. 141 f.

begriffe, der erstere auf dem Wege der Deduktion, der andere auf dem der Induktion gewonnen, sind für das Erziehungsziel der evangelischen Schule unbrauchbar. Der erstere, wie wir ihn bei der Aufstellung des religiösen Erziehungsziels für die Erziehung überhaupt darzustellen versucht haben, bildet zwar die Grundlagen jedes religiösen Charakters, es fehlen ihm aber die konkreten Züge desselben, wie wir sie schon oben als notwendig erkannt haben. Ohne diese konkreten Züge, zu denen sich die historischen Religionen stets herausbilden, ist auch eine religiöse Charakterbildung undenkbar. Der Begriff Religion in abstracto wird nur aus einer philosophischen Betrachtung gewonnen, und es ist eine psychologische Unmöglichkeit, den kindlichen Geist sofort zu dieser Höhe der Abstraktion heaufzuheben. In Wirklichkeit trägt auch meist das Bild einer konfessionellen Religion, das man sich als mögliches Erziehungsziel vorstellt, sehr konfessionelle Züge, nämlich die einer Verehrung der allgewaltigen Naturgesetze, mit materialistischer Grundüberzeugung.

Aber auch wenn man einen Schritt mehr zur Konkretisierung thut, wenn man ein konfessionsloses Christentum verlangt, auch dann ist das noch ungenügend. Auch die ideale Gestalt Jesu wird von den Einzelnen verschieden aufgefaßt, verschiedene Wege führen zu dem Ziel, ihm ähnlich zu werden. Die Erziehung hat die Aufgabe, die Jugend Christum erkennen zu lehren und ihr den Weg zu weisen, ihm ähnlich zu werden. Ebensowenig, wie wir unsere evangelischen Anschauungen gewaltsam jemand aufdrängen wollen, ebensowenig dürfen wir es dulden, daß unsrer Jugend das evangelische Christentum nicht als Kern des ganzen Lebens erscheint. Selbst wenn der Vorschlag eines konfessionslosen Christentums aus dem berechtigten Streben hervorgeht, die konfessionellen Gegensätze in der christlichen Kirche, insbesondere auch im deutschen Volke auszugleichen, so ist er von unserem Standpunkt dennoch zu verwerfen, sobald er eben z. B. das „Hauptstück“¹⁾ des evangelischen Christentums,

¹⁾ cf. Confessio Augustana Art. 20.

die Rechtfertigung aus dem Glauben, fallen läßt. Thut er das nicht, dann ist er eben nicht völlig konfessionslos.¹⁾

Aus demselben Grunde kann ferner eine „natürliche Religion“ oder „Vernunftreligion“ nicht das leitende Ideal sein, wenn sie, wie naturgemäfs, die evangelische Grundüberzeugung verwischt. Meist dringt dieselbe gar nicht zur Tiefe des religiösen Verhältnisses zu Gott durch, sondern bleibt an dogmatischen Abstraktionen haften und sieht das Wesen der Religion in dem *modus cognoscendi colendique deum*.

Noch grundstürzender ist diejenige Richtung, welche die Religion infolge direkter Feindschaft gegen sie oder religiöser Gleichgültigkeit ganz aus der Schule verbannen will. Ohne die sozialen Folgen zu schildern, die das haben müßte und derentwegen der Staat eine religiöse Schulbildung unbedingt fordert, können wir diesen Vorschlag einfach damit abweisen, daß die sittliche Bildung des Einzelnen, an der man ja trotzdem festhalten will, durch die Losreißung von der Religion, wie wir sahen, die schwerste Schädigung erfährt.

Somit können wir auf Grund des „Familienprinzips“ für die evangelischen Gemeinden das Erziehungsideal der Schule nur in der konkreten Gestalt des evangelischen Christentums finden. Dabei haben wir zunächst noch diejenigen Gemeinden unberücksichtigt gelassen, in denen die religiösen Überzeugungen der Einzelnen zu verschieden sind, als daß sie von einem gemeinsamen Band umschlossen werden könnten. Ein konkretes Erziehungsideal ist nämlich für die Schule bei Mischung von verschiedenen evangelischen Konfessionen (etwa Lutheraner, Reformierte) noch wohl denkbar, nicht aber bei einer Mischung von Katholiken und Evangelischen.

¹⁾ Auch der Religionsunterricht, wie ihn H. Keferstein „Die Konfessionsschule und ihre Konsequenzen“, Wien und Leipzig 1891, besonders im Interesse der Wahrung der nationalen Einheit fordert, trägt wesentlich evangelischen Charakter (Verwerfung des Glaubenszwangs), trotzdem er einen größeren Apparat von Glaubenssätzen verwirft (p. 11).

In diesen Gemeinden dürfte, falls eine Scheidung nach Konfessionen hinsichtlich der ganzen Schule unmöglich ist, die sogenannte „paritätische Schule“ dem Erziehungsideal am wenigsten Eintrag thun.¹⁾ Daß Störungen der Charakterbildung auch im letztern Fall unvermeidlich sind, wird später sich aus unserer Betrachtung ergeben.

Unser höchstes Erziehungsziel gilt nun naturgemäfs für alle Unterarten der evangelischen Erziehungsschule. Dieselbe erfährt nämlich dadurch eine Teilung, daß auf die Individualität, insbesondere die Fähigkeiten und den zukünftigen Stand und Beruf der Schüler Rücksicht genommen werden muß.²⁾ So entsteht einerseits die allgemeine Volksschule, andererseits die höheren Schulen, besonders nach ihren zwei Hauptgattungen: Gymnasium und Realschule. Letztere sind also nicht etwa blofs Standes- oder Fachschulen, sondern ihre Organisation ist von dem erweiterten Bildungsziel abhängig, während sie das oberste Erziehungsziel mit der Volksschule gemein haben. Inwiefern sich die höheren Schulen nach Untergattungen sondern, und welches das Bildungsziel einer jeden ist, das ist Sache der praktischen Pädagogik. Daß dies eine schwer lösbare und nach den wechselnden Zeitverhältnissen verschieden zu entscheidende Frage ist, lehren die Schulkämpfe der Gegenwart.

Auch die höheren Schulen sind also, und zwar in ihrem vollen Umfang als Erziehungsschulen zu betrachten, denn der Abschluß der religiös-sittlichen Charakterentwicklung fällt nachgewiesenermaßen erst nach Beendigung der Schulzeit. Nun entläßt allerdings die Volksschule ihre Zöglinge schon im 14. Lebensjahr, wo kaum die Grundlagen des Charakters gelegt sind. Maßgebend hierfür ist ein gewisser Abschluß der geistigen Entwicklung und Rücksicht auf den späteren Beruf. Als eine Konzession diesen Rücksichten

¹⁾ cf. Witte, Dr. Dittes und sein Ideal „die konfessionslose Volksschule“. Ruhrort 1890, p. 34 f.

²⁾ cf. Herbart, Pädag. Schriften Bd. II. p. 60, 608. Ziller, Grundlegung, p. 502 f. Allgem. Pädag., p. 140 f.

gegenüber ist es daher zu betrachten, daß auch die religiös-sittliche Erziehung der Schule aufhört. Wie sehr aber der Charakter bei weiterem Ausbau der Grundlagen verbildet, wie sogar diese selbst wieder vernichtet werden können, zeigt die Gegenwart in oft erschreckenden Beispielen. Es genüge hier, darauf hinzuweisen, wie es Pflicht aller an der Volkserziehung beteiligter Gemeinschaften: Familie, Kirche, bürgerliche Gemeinde und Staat ist, für normale Entwicklungsbedingungen auch nach der Schulzeit zu sorgen.¹⁾ Nie aber darf den höheren Schulen das Recht genommen werden, gerade während derjenigen Jahre, in welchen dem weiteren Charakterausbau oft die größten Gefahren drohen, ihre Zöglinge auf der Bahn gesunder Entwicklung weiter zu führen. Als wichtiges Moment kommt hinzu, daß ja die Zöglinge der höheren Schulen dazu berufen sind, einst im Leben Stellungen einzunehmen, in welchen ihre religiöse und sittliche Persönlichkeit vielen zum Vorbild dienen kann. Eine um so ernstere Pflicht erwächst daher der höheren Schulerziehung, eine Pflicht, der man sich nicht pessimistisch entziehen darf.

Ein Punkt verlangt hier noch besondere Beachtung, das ist das Verhältnis des evangelischen, religiös-sittlichen Charakterideals zu der altklassisch-heidnischen und der modernen naturwissenschaftlichen Weltauffassung. Ersteres Verhältnis, zu welchem wir uns zunächst zu wenden haben,²⁾ ist vor allem für die Gymnasien, letzteres für die Realschulen wichtig.

Die gymnasiale Bildung benutzt als Bildungsmittel die Kultur des griechischen und römischen Altertums. Nun ist zunächst die religiöse Weltanschauung im Altertum eine unvollkommene. Das Gottesbild oder besser die Gottesbilder tragen sehr sinnliche und oft auch unethische Züge. Die rein geistige Vorstellung des einen Gottes ist dem Volks-

¹⁾ cf. Willmann, Didaktik Bd. II, 1, p. 499.

²⁾ cf. O. Baumgarten in der Zeitschrift „Die christliche Welt“, Leipzig 1887, pag. 502 f.

bewußtsein fremd. In sittlicher Hinsicht finden wir zwar auch bei hervorragenden Persönlichkeiten das Ideal der inneren Freiheit; die übrigen sittlichen Ideen, der eigentliche Inhalt des sittlichen Bewußtseins, sind jedoch noch unvollkommen vorhanden. Der konkrete, sittliche Charakter leidet daher an vielen sittlichen Mängeln. Wir können nicht die Ansicht Rankes teilen, daß in „intensiver“ Hinsicht nur in der begrifflichen Form ein Fortschritt in der Moral anzunehmen sei, und „daß die moralische GröÙe der alten Welt nicht zu übertreffen sei“. ¹⁾ Man denke an das Verhalten zu fremden Völkern, Vergeltung durch Rache, die geschlechtliche Laxeit u. a. Sollen diese niedrigen religiösen und sittlichen Grundsätze nun, ohne daß sie einer strengen Beurteilung unterzogen werden, auf den werdenden Charakter einwirken? — In diesem Fall könnten sie großes Unheil anrichten.

Der christliche Gedankenkreis darf nicht isoliert neben ihnen dastehen und dadurch abgeschwächt werden. Liefse sich das nicht vermeiden, dann hätte die Reformpartei mit ihrer Verwerfung der gesamten heidnisch-klassischen Bildung recht. Nun soll der Zögling allerdings in das Leben des Altertums und besonders auch das sittliche und religiöse eingeführt werden. Er soll es aus seiner Zeit verstehen lernen. Dabei darf aber nie der ideale Standpunkt aufgegeben werden. Es muß vielmehr das Altertum an dem sittlichen und religiösen Ideal, je nachdem es jeweilig im Kinde zu Bewußtsein gekommen ist, gemessen werden. Das Endresultat muß die Erkenntnis sein, daß das sittliche und religiöse Leben des Altertums eine unvollkommene Vorstufe des Christentums ist bei allem Wert, den es für die Geschichte und Bildung unseres deutschen Volkes gehabt hat. Ähnlich steht es, um dies kurz hier zu erwähnen, auch mit den teilweise unvollkommenen religiös-sittlichen Anschauungen der Heroen unserer deutschen Litteratur. Selbst ein begeisterter Bewunderer ihrer Werke wird in manchen Punkten an ihrer Weltanschauung Kritik

¹⁾ cf. Ranke, Weltgeschichte IX. Teil, 2. Abt. Leipzig 1888, p. 4 f.

üben müssen. In die Erkenntnis dieser Mängel sind auch die Schüler allmählich einzuführen.¹⁾

In ähnlicher Weise kann auch der naturwissenschaftliche Gedankenkreis die harmonische Bildung stören. Bei einer am Buchstaben des Bekenntnisses haftenden, sogenannten „konfessionellen“ Schulbildung erscheint allerdings dem Schüler oft naturwissenschaftliche und religiöse Weltauffassung unvereinbar. Da liegt der Schluß nahe: „Die thatsächliche Frucht des evangelischen Religionsunterrichts in den höheren Schulen scheint das Urteil zu bestätigen, daß unsere Kultur über den evangelischen Glauben hinausgewachsen ist.“²⁾ Wie wir aber oben sahen, bleibt der Kern des religiösen Verhältnisses von den auf naturwissenschaftlichem Wege gewonnenen und philosophisch systematisierten Weltauffassungen unberührt, sofern es die Naturwissenschaft nicht wagt, den Glauben an Gott oder gar das geistige Leben überhaupt als Täuschung hinzustellen. Bei dieser Behauptung überschreitet sie jedoch das empirische Gebiet des Wissens, in dem allein sie ihre Berechtigung hat, und muß energisch zurückgewiesen werden. Was sie im übrigen als „Naturgesetze“ nachweist, kann bloß das Gewand der Religion, nicht ihr Inneres ändern. Wenn auch „eine vollkommene Harmonisierung der religiösen und philosophischen Anschauungen ein stets bloß approximatives Ideal ist“,³⁾ stets soll man doch bestrebt sein, den bestehenden Widerspruch zu beseitigen, auf eine solche Harmonisierung hinzuarbeiten. In welcher Weise

¹⁾ cf. Die Präparationen über die Aufklärungszeit insbesondere Lessing, Jahrbuch des Vereins f. wissensch. Pädag. XXI, p. 257 f. XXII, p. 135 f. XXIII, p. 1 f.

²⁾ J. Gottschick, Der evangelische Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen. Halle 1886, p. 9.

³⁾ cf. den Abschnitt in Pfleiderers Religionsphilosophie auf geschichtlicher Grundlage. Bd. II p. 623 „Religion und Wissenschaft“, der mit den Worten schließt: „Insofern wird immerhin die Dogmatik mit der Religionswissenschaft in der Anerkennung des Satzes zusammenstimmen, daß auch in der Religion alles Leben Entwicklung und alles Wissen Stückwerk ist.“

dieselbe anzubahnen ist, kann hier nicht dargelegt werden. Es sei hier bloß die absolute Forderung aufgestellt, daß der evangelische religiös-sittliche Gedankenkreis auch dem naturwissenschaftlichen gegenüber als der herrschende auftrete.

II.

Das Unterrichtsziel des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen.

I. Ziel und Stellung des Religionsunterrichts in der evangelischen Erziehungsschule überhaupt.

Als oberstes Erziehungsziel hatten wir für die evangelische Erziehungsschule das Ideal eines religiös-sittlichen Charakters auf den Grundlagen des evangelischen Christentums aufgestellt. Zur Erreichung desselben stehen der Schule nun zwei Mittel zu Gebote, der Unterricht und die Zucht. Sehen wir von der letzteren, der unmittelbaren Einwirkung auf den Charakter ab,¹⁾ und beschränken wir uns auf das Gebiet des Unterrichts. Derselbe soll in seiner Gesamtheit die Bildung vielseitigen Interesses in den Dienst der Charakterbildung stellen. Insbesondere hebt sich aber aus der Gesamtheit der Unterrichtsfächer derjenige Unterricht heraus, der als „Gesinnung bildend“ im engeren Sinne zu bezeichnen ist, der Religionsunterricht.²⁾

Versuchen wir klarzustellen, wie er sich naturgemäÙ als notwendiges Unterrichtsfach auf psychologischer Begründung ergibt. Zerlegen wir zunächst die Gesamtheit des religiös-sittlichen Charakters, dessen Entwicklung er dienen soll, wieder in die zwei Hauptteile, die sittliche und religiöse Charakterseite.

¹⁾ cf. Ziller, Allgem. Pädagogik, p. 393 f. Thrändorf, Stellung des Religionsunterrichts in der Erziehungsschule, p. 53 f.

²⁾ Daß und in welcher Weise auch der Geschichtsunterricht als Gesinnung bildender ihm an die Seite zu stellen ist, kann hier nicht weiter dargelegt werden.

Das Kind steht bei seinem Eintritt in die Schule noch auf der ersten Stufe seiner sittlichen Entwicklung. Die sittlichen Gefühle, die es mitbringt, sind ihm aus dem Umgang mit seiner Umgebung erwachsen; wie wir sahen, entwickeln sie sich bei mittelbarer, wie bei unmittelbarer, planmäßiger Beeinflussung zu sittlichen Werturteilen. Diese bilden durch öftere Anwendung und allmähliche Verknüpfung einen „objektiven, sittlichen Charakter“. Solche konkrete sittliche Willensverhältnisse vermag nun ein „idealer Umgang mit sittlichen Persönlichkeiten“¹⁾ in ähnlicher Weise, wie der empirische Umgang vorzuführen.

Der Lehrer bringt den Zögling gleichsam in Verkehr mit den Personen einer Erzählung; und entsprechend den Vorgängen beim wirklichen Umgang des Zöglings mit den Personen seiner Umgebung entstehen naturgemäß sittliche Urteile im Zögling. Sie zu wecken ist Aufgabe des Lehrers, nicht allerdings, sie durch Zwang erpressen oder sein eigenes Urteil etwa auch in Gestalt abstrakter Sittengesetze dem Zögling aufdringen zu wollen. Ein aufgedrängtes ethisches Urteil wurzelt nicht im Gefühl, darum geht ihm auch das wertvolle Hauptmoment ab, das mit dem selbstgewonnenen Urteil innig verbunden ist, die bestimmende Macht für den Willen, das Handeln des Zöglings. Es kommt eben darauf an, daß „der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse“.²⁾ Letzteres herbeizuführen ist nun eine Hauptschwierigkeit, aber es ist unbedingt notwendig, da sonst kein fester Wille entsteht. Hier berührt sich das Gebiet des Unterrichts mit dem der Zucht. Der Erzieher, welcher ständigen Umgang mit seinem Zögling hat, kann die gegebenen Verhältnisse benutzen und Gelegenheit schaffen, die Festigkeit der Unterwerfung des Wollens herbeizuführen und öfters zu erproben.³⁾ Der Lehrer, dem jene Hilfe versagt

¹⁾ cf. Herbart, Pädag. Schriften Bd. I, p. 398 f. Ziller, Allgem. Pädagogik, p. 193 f.

²⁾ cf. Herbart, Sämtl. Werke, XI p. 217.

³⁾ cf. Volkmann, Lehrbuch der Psychologie II, p. 454.

ist, kann einen Ersatz im „phantasierten Handeln“¹⁾ schaffen, denn „Phantasieren ist ursprünglich Handeln“.²⁾ Er führt dem Schüler Beispiele aus dem Leben vor oder läßt sie ihn finden und läßt ihn die Konsequenzen seiner sittlichen Einsicht ziehen. Dies schärft den Blick für das wirkliche Leben und beeinflusst vorbildlich das wirkliche Handeln des Zöglings. Wenn so der Unterricht in gewisser Hinsicht hinter der Zucht zurücksteht, so übertrifft er sie doch durch den Reichtum an Personen und verschiedenen Charakteren, mit denen er den Schüler bekannt macht, und durch die Verschiedenheit der Umstände, in denen das sittliche Handeln erfolgt. So erhält der Schüler eine reiche sittliche Erfahrung und lernt das wirkliche Leben und die sittlichen Gemeinschaften kennen, innerhalb deren er als selbstthätiges Glied einst wirken soll.

Endlich vermag der Unterricht den Übergang zur Bildung einer „subjektiven Charakterseite“ zu befördern. Er stellt dem Zögling in idealen Persönlichkeiten, in denen das sittliche Ideal der inneren Freiheit mit dem Gehalt sittlicher Ideen sich ganz oder annäherungsweise vollkommen ausgeprägt hat, leuchtende Vorbilder vor Augen. An ihrer idealen Gröfse entwickelt sich in dem Schüler das Streben, selbst zu immer höheren Stufen der Vollkommenheit emporzuklimmen. Auch hierin ist der ideale Umgang eine natürliche Ergänzung des empirischen, der den Schüler mit Charakteren in Verkehr bringt, die ebenso wie er nach Vollkommenheit ringen, aber eben auch selbst unvollkommen sind. Auch auf dieser höchsten Stufe wirken konkrete sittliche Charaktere viel tiefer als ein System sittlicher Grundsätze, in abstracto vorgetragen. „Eine wohlklassifizierte Sittenlehre kühlt den Willen, sie treibt ihn nicht.“³⁾ Dies die psychologische Begründung eines „idealen Umgangs“

¹⁾ cf. Ziller, Allgem. Pädagogik, p. 193, 405 f.

²⁾ cf. Herbart, Sämtl. Werke, Bd. VIII, p. 46.

³⁾ cf. Herbart. Pädag. Schriften, Bd. I, p. 276.

durch den Unterricht, als notwendig für die sittliche Entwicklung.

Ähnliches gilt nun auch auf religiösem Gebiet. Während auf sittlichem Gebiet das Kind wenigstens sittliche Gefühle in die Schule mitbringt, zeigt die Schulstatistik, daß bei vielen Kindern der Name und eine Vorstellung von Gott völlig fehlen. Es liegt hier eine Anomalität und ein Zurückbleiben der religiösen Entwicklung vor. Dem muß die Schule nun abhelfen, und was kann hier günstiger wirken, als der Umgang mit religiösen Persönlichkeiten? ¹⁾ Die nachahmende Umsetzung fremden religiösen Fühlens in eigenes wirkt lebengebend auf das eigene schlummernde religiöse Gefühl. Doch gilt auch hier, wie auf sittlichem Gebiet: Nur aus der Tiefe der Seele kann das Gefühl hervorquellen, es läßt sich nicht mit Druck herauspressen, aber das religiöse Vorbild läßt eben den Quell hervorsprudeln. Da erwächst auch das „freie Interesse“ am Religionsunterricht selbst, an dem ganzen Stoff desselben, ohne welches der Unterricht nicht fruchtbar wirken kann.

Wie nun ferner durch den empirisch-realen Umgang mit den Personen der Umgebung die Glaubensvorstellungen unseres evangelischen Christentums mitgeteilt werden, so ist dies auch durch einen idealen Umgang mit den Personen der religiösen Geschichte nicht bloß möglich, sondern auch nötig. Das Evangelium Jesu ist bloß im Zusammenhang der Geschichte des Heilands und überhaupt biblischer Geschichte verständlich, und diese muß daher naturgemäß einen Teil des Schulunterrichts bilden. Schul-Andachten, Bibellektion, Schulgebet können nur zur Unterstützung desselben, nicht als Ersatz dienen. Sie können nicht eine dauernde Vertiefung in das religiös-sittliche Leben der idealen Persönlichkeiten, besonders des Heilands bieten, keine religiöse „Bildung“ vermitteln, sondern losgelöst vom Religions-

¹⁾ cf. Ziller, Grundlegung, p. 222. W. Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen, Berlin 1888, p. 274.

unterricht nur erbaulich wirken.¹⁾ Die Wirkung des *verbum divinum* ist, um es dogmatisch auszudrücken, eine *ordinata efficacia*. Erst dann kann die Wiederholung der Offenbarung im kindlichen Geiste stattfinden. An dem religiösen Leben der Personen der biblischen Geschichte bilden sich die ethischen Züge der Gottesvorstellung im Bewußtsein des Zöglings aus, er lebt sich ein in einen willigen Gehorsam gegen Gott, er lernt die christliche Kirche und ihre Einrichtungen kennen, er wird angeleitet und gewinnt Interesse am gemeinsamen Gottesdienst. Damit ist auch eine Verstärkung der sittlichen Kraft verbunden, wie wir sahen.

Die erreichte Stufe ist nun die Vorstufe zur völligen Glaubensfreiheit, zum Glauben aus freier Überzeugung und zur „Lebensgemeinschaft“ mit Gott.²⁾ Diese religiöse Vollendung kann nur im Herzen des Menschen erkämpft werden, doch kann der ideale Umgang mit gottinnigen Persönlichkeiten und zwar in viel höherem Grade als der reale Umgang zum Vorbild des eigenen Glaubens dienen. Ja in einzelnen Weihestunden kann die Offenbarung sogar in dem Religionsunterricht stattfinden.

Vor allem aber muß der Zwiespalt, der sich stets von neuem in das religiöse Verhältnis durch menschliche Sünde und Schuld drängt, überwunden werden. Das Bewußtsein der Sündenvergebung aus der Gnade Gottes, wie es das Evangelium Jesu verkündet, und wie es befreiend bei anderen gewirkt, muß belebend in das sündige Leben eingreifen.³⁾ Auch hier kann das Vorbild religiöser Persönlichkeiten der Vergangenheit die christliche Offenbarung immer wieder erneuern.

So vermag sich an der Hand des kirchlichen Bekenntnisses ein religiöses Weltbild mit dem Kern der sittlichen Gottesvorstellung zu entwickeln. Die dogmatischen Formen,

¹⁾ cf. Thrändorf, Die Behandlung des Religionsunterrichts nach Herbart-Zillerscher Methode, 2. Aufl. Langensalza 1890, p. 15 f.

²⁾ cf. Pfleiderer, Glaubens- und Sittenlehre, p. 12.

³⁾ cf. Herbart, Sämtl. Werke Bd. II., p. 57.

wie sie schon auf der zweiten Stufe allerdings nie, ehe das Verständnis gereift ist, auftreten dürfen, veranlassen oft einen Kampf zwischen religiösem und natürlichem Weltbild. Die Skepsis muß aber überwunden werden durch eigenes Denken, zu dem der Unterricht sehr wohl anleiten kann, und die sich auf dem Boden sittlicher Überzeugungen aufbauen muß.¹⁾

Endlich kann der Religionsunterricht auf dieser höchsten Entwicklungsstufe auch die kirchliche Gemeinschaft noch in einer anderen und höheren Art erkennen lassen, als auf der zweiten Stufe, nämlich als Organismus, in dem der Geist der christlichen Offenbarung wirkt.

Sonach hat sich ein Religionsunterricht auf Grund eines idealen Umgangs mit religiös-sittlichen Persönlichkeiten als ein für das sittliche Leben wichtiger, für das religiöse, auf evangelischem Christentum beruhende Leben unumgängliche Teil des Schulunterrichts ergeben; und zwar würde er eine beherrschende Stelle, ein geistiges Centrum des übrigen Unterrichts bilden, da er ja unmittelbar im Dienst des höchsten Erziehungsziels steht. Aus dieser Centralstellung des charakterbildenden Unterrichts ergeben sich für die ganze Gestaltung des Lehrplans wichtige Gesetze der „Konzentration“, auf die wir natürlich nicht näher eingehen können.²⁾

Nachdem wir so, vom Erziehungsziel ausgehend, einen schulmäßigen Religionsunterricht psychologisch begründet haben, gilt es noch, entschieden Stellung einzelnen Richtungen gegenüber zu nehmen, mit denen unsere Forderungen nicht vereinbar sind.³⁾ Sehen wir ab von den schon bei Gelegenheit des Erziehungsziels der Schule abgewiesenen

¹⁾ cf. Herbart, Pädag. Schriften, p. 252: „Es kann sehr schädlich wirken, wenn sich der Kopf der Gefahr des Grübelns aussetzt, ehe der Charakter sich in sittlichen Grundsätzen rein und deutlich ausgesprochen hat.“

²⁾ cf. die Litteraturangaben in Reins Theorie und Praxis I. Schuljahr, p. 14 f.

³⁾ cf. Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schul-Verfassungen. Elberfeld 1869, p. 40 f. Zwei pädagogische Gutachten. Gütersloh 1878, p. 55 f.

Richtungen, die entweder eine konkrete Ausgestaltung des religiösen Charakters überhaupt nicht ermöglichten oder eine dem evangelischen Christentum nicht genügende oder widersprechende konkrete Gestalt forderten. Die Fehler wiederholen sich natürlich hier und prägen sich in den Forderungen betreffs des Religionsunterrichts aus. So kann die „religionslose Schule“ auch keinen Unterricht in der Religion überhaupt in der Schule dulden. Da sie dennoch meist an sittlicher Erziehung festhält, versucht sie durch einen Moralunterricht oft sehr zweifelhafter Art dieser Aufgabe gerecht zu werden. Die „Simultanschule“ hingegen fordert einen Unterricht in der Vernunftreligion oder im konfessionslosen Christentum.

Aber auch bei denjenigen Richtungen, welche einen konkreten evangelisch-christlichen Charakter als Erziehungsziel fordern, finden wir falsche Ansichten und Forderungen betreffs des Religionsunterrichts. Von der Verbannung desselben aus der Schule und Überweisung an die Fürsorge der Familie oder der Kirche¹⁾ kann für uns nicht die Rede sein. Bildet der religiöse Gedankenkreis den Mittelpunkt im Erziehungsideal, so darf er auch nicht vom übrigen schulmäßigen Unterricht ferngehalten werden. Welche Folgen ein Herausreißen des Religionsunterrichts aus dem organischen Ganzen der Schule haben muß, wird uns später noch bei Besprechung der paritätischen Schule beschäftigen.

Man hat ferner geglaubt, auch ein gemeinsamer Religionsunterricht nicht bloß für die verschiedenen evangelischen Teilkonfessionen, sondern auch für Katholiken und Evangelische

¹⁾ cf. Schleiermacher, Erziehungslehre, p. 533: „Es scheint ein Vorwurf der Unzulänglichkeit des Konfirmandenunterrichts darin zu liegen, wenn man nicht nur einen vorbereitenden, sondern einen jenem parallel laufenden und nachfolgenden Unterricht in den öffentlichen Anstalten für notwendig hält.“ Der Religionsunterricht kann „hier also ganz gespart werden“. Als ein besonderer Nachteil wird bezeichnet, daß „eine bestimmte Auffassung des Christentums mehr oder weniger Eingang fände und in den Schulen bevorzugt würde“.

brauche der Entwicklung eines evangelischen Charakters nicht Eintrag zu thun. Man hat sogar versucht, einen solchen Unterricht einzurichten. Bei grosser gegenseitiger Duldsamkeit der Konfessionen ist ein gemeinsamer Unterricht in den ersten Schuljahren nicht ausgeschlossen. Schon beim Auftreten der Person Jesu wird er aber erschwert, und bei genauerer Betrachtung des Lebens und der Lehre Jesu wachsen die Schwierigkeiten. Und wenn auch ein Zurückdrängen des dogmatischen Elementes im Unterricht mit Recht gefordert wird, so muß doch der Schüler mit dem Glauben seiner Kirche vertraut werden, und zwar müssen sich bestimmte evangelische Grundüberzeugungen, z. B. die Sündenvergebung aus Gnaden ohne Werkdienst, das allgemeine Priestertum, die freie Schriftforschung etc. innig gleich mit dem Religionsunterricht verbinden. Geschieht dies nicht, so genügt letzterer den Forderungen nicht, welche das evangelische Gewissen der Eltern stellen muß. Eine abgesonderte Behandlung der „konfessionellen Unterscheidungslehren“, wie man sie wohl auch vom Standpunkt des Simultanunterrichts, abgesehen von dem allgemeinen christlichen Religionsunterricht, vorgeschlagen hat, ist ein ganz ungenügender Ersatz für denjenigen Religionsunterricht, in dem die evangelische Grundüberzeugung aus der Lehre Jesu selbst herausfließt. So berechtigt daher die Stimmen sein mögen, welche im Interesse der nationalen Einheit und der Einigung der christlichen Konfessionen, sowie zur Zurückdrängung des Abstrakt-dogmatischen im Religionsunterricht eine Umgestaltung des Religionsunterrichts fordern ¹⁾ und zwar vorwiegend für die katholischen Schulen eine Befreiung von der kirchlichen Hierarchie, so wird doch ein religiöser Simultanunterricht, der die Entwicklung des evangelischen Bewußtseins beeinträchtigt, stets vom evangelischen Familienbewußtsein mit Recht verworfen werden müssen.

Wir müssen also einen entschieden evangelischen Religionsunterricht für die evangelische Jugend unbedingt

¹⁾ cf. Keferstein, Die Konfessionsschule, p. 10 f.

fordern. Das gilt nun sowohl für rein evangelische Gemeinden, wie für konfessionell gemischte. Damit treten wir an die Beurteilung der sogenannten „paritätischen Schule“ heran, die eine einheitliche religiös-sittliche Charakterentwicklung ohne Beeinträchtigung des konfessionellen Standpunktes durch einen gemeinsamen Unterricht mit Ausnahme des nach Konfessionen getrennten Religionsunterrichts zu erreichen glaubt. Daß eine solche Charakterbildung durch diese Art der Simultanschule nicht unmöglich gemacht ist, läßt sich wohl zugeben, doch ist die paritätische Schule bloß als Konzession an bestehende Verhältnisse, nicht als ideale Lösung zu betrachten.

Sehen wir von den Schwierigkeiten der äußeren Gestaltung des Schulorganismus ab, sehen wir auch ab von den gemeinsamen Schulgebeten, Schulandachten und anderen religiösen Einrichtungen, die ja im allgemeinen ohne Störung des konfessionellen Bewußtseins möglich sind, und wenden wir uns der Stellung des Religionsunterrichts im Schulorganismus zu.

Da der religiös-sittliche Gedankenkreis den Mittelpunkt des ganzen geistigen Lebens des Zöglings einnehmen soll, so muß auch der Religionsunterricht naturgemäß die herrschende Stelle im Lehrplan einnehmen. Ist dies aber möglich, wenn er ganz vom übrigen Unterricht isoliert ist, wenn derselbe nicht nur die Fäden, die vom Religionsunterricht zu ihm herüberlaufen, durchschneidet, sondern sogar oft dem Religionsunterricht direkt entgegenarbeitet? Und wie wird andererseits dem Religionsunterrichte die Anknüpfung an andere Unterrichtsfächer erschwert, mit denen er durch den Lehrplan in gar keine Beziehung tritt?

Aber auch den übrigen Unterrichtsfächern, besonders dem Geschichtsunterricht erwachsen aus einer simultanen Behandlungsweise erhebliche Schwierigkeiten. Man fordert und rühmt von seiten der Simultanschule die Wahrung der „Objektivität“ im geschichtlichen Unterricht,¹⁾ die Verhin-

¹⁾ cf. J. B. Meyer, Die Simultanschulfrage. Berlin 1890, p. 85 f.

derung einer Trübung durch konfessionell gefärbte Auffassung. Zunächst ist eine Objektivität im Sinne gänzlicher Ignorierung des religiösen Momentes in der Geschichte abzuweisen. In diesem Fall würde eine Hauptseite des geistigen Volkslebens ganz vernachlässigt werden. Zeiten wie die der Reformation, Ereignisse wie der Abfall der Niederlande u. a. würden ganz unverständlich oder in falschem Licht erscheinen. Eine Behandlung der in ihrem Verlauf quellenmäÙig annähernd verständlichen Zeiten muß bei der geforderten „Objektivität“ das religiöse und vor allem auch das sittliche Urteil vorwiegend für eine Seite der kämpfenden Persönlichkeiten oder Ideen sich entscheiden lassen, wenn auch das Berechtigte der anderen dabei anerkannt wird. Die Teilung, die in der Seele des Urteilenden stattfindet, drängt nach einer Einigung des Urteils. Andere Zeiten aber (und das gilt von den meisten) werden von den verschiedenen Beurteilern und selbst den Geschichtsforschern verschieden apperzipiert. Eine Zurückweisung der bestimmten, auch konfessionell notwendigerweise gefärbten Ansichten muß dann zu einer Verzweiflung an geschichtlicher Wahrheit überhaupt führen.

Die Gefahr des Auftretens bestimmter Urteile, die ein anregender Geschichtsunterricht wecken muß, wird allerdings vermieden, wenn bloß die großen Grundzüge der geschichtlichen Entwicklung ohne Eingehen auf die anschaulichen Thatsachen mitgeteilt werden. Dann kann allerdings auch die „konfessionelle Auffassung“ zurücktreten. Da sich aber trotzdem Urteile über Zeiten und Personen notwendig machen, so wird die Folge sein, daß die Schüler die ihnen vom Lehrer vorgesprochenen Urteile nachsprechen, ohne daß ein bildender Einfluß auf das eigene Urteil möglich ist. Abgesehen von der Gefahr der Verleitung zur Oberflächlichkeit liegt auch die Gefahr der „Geschichtsfälschungen“ sehr nahe, wie sie umgekehrt die Simultanschule der konfessionellen Schule zum Vorwurf macht.

Wollte man endlich die Behandlung derjenigen Zeiten, in denen religiöse Probleme die treibende Kraft bilden, dem

konfessionellen Religionsunterrichte zuweisen, so würde diesem eine große Last aufgebürdet und vor allen Dingen der Geschichtsunterricht zerrissen. Daher ist für paritätische Schulen wenigstens als ideale Lösung auch ein nach Konfessionen getrennter Geschichtsunterricht zu fordern.¹⁾ Kleinere Störungen würden ferner noch andere Unterrichtsfächer durch Ausscheidung des „Konfessionellen“ erleiden, so der Unterricht in der deutschen Litteratur und der Gesangunterricht. Dadurch würde der religiösen Entwicklung, falls man nicht diese Stoffe dem Religionsunterricht zuweisen will, ein wertvoller Bildungsstoff entzogen. Man denke an Luthers Lieder. Auch die übrigbleibenden Stoffe würden sich im simultanen Unterricht für die religiös-sittliche Bildung nicht recht fruchtbar machen lassen, vor allem deutsche Klassiker wie Lessing.

So hat sich nun als ideale Lösung folgendes ergeben: Die konkrete Ausgestaltung eines evangelischen religiös-sittlichen Charakters durch einen evangelischen Religionsunterricht, der auf den Grundlagen eines idealen Umgangs mit religiös-sittlichen Persönlichkeiten der Geschichte, vor allem dem Heilande ruht, und der in das Ganze einer evangelischen Erziehungsschule als organisches Glied eingeordnet ist.

2. Unterrichtsziel und Stellung des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen.

Die Forderungen, die wir betreffs des evangelischen Religionsunterrichts in der Erziehungsschule überhaupt aufgestellt haben, gelten nun auch für die höheren Schulen, als eine besondere Unterart der Erziehungsschule, und müssen hier in verschiedener Hinsicht noch genauere Bestimmungen erfahren.

Werfen wir hierbei einen Blick auf die Litteratur über den Religionsunterricht an höheren Schulen, wobei wir

¹⁾ cf. Thrändorf in den Erläuterungen zum Jahrbuch XX des Vereins für wissensch. Pädag., p. 40.

allerdings nicht den Anspruch erheben können, das umfängliche Material ganz zu berücksichtigen.

Die Bestimmung des Ziels des Religionsunterrichts hängt von der wechselnden Auffassung des Wesens der Religion und ihres Wertes ab. Je nachdem man auf die eine oder andere Seite der Religion, wie sie sich psychologisch in den drei Hauptseiten des menschlichen Seelenlebens: Denken, Fühlen und Begehren in Verbindung mit Wollen, offenbart und ausprägt, das Hauptgewicht legt, hat man auch dementsprechende Forderungen an den Religionsunterricht gestellt. Die einseitigen Richtungen des gefühlsmäßigen Pietismus, des auf das praktische Handeln bedachten Herrenhutertums und der sich mit ihm berührenden Aufklärung, die den Kern der Religion in der natürlichen Moral sah, diese Einseitigkeiten können jetzt als überwunden gelten.

Zäher ist die Auffassung der Religion vom vorwiegend intellektuellen, bez. dogmatischen Standpunkt. Sie war nicht bloß zur Zeit der buchstabengläubigen Orthodoxie und des aufklärerischen Vernunftglaubens in der evangelischen Kirche weitverbreitet. Dieselbe Einseitigkeit zeigt auch die auf Hegelsche Dialektik gestützte Forderung, daß auf der höchsten Stufe des Religionsunterrichts in Gymnasien, in der die Religion als „Gegenstand der höheren Vernunftauffassung“ erscheine, es gelte, „den vernünftigen Zusammenhang der historisch begründeten Lehren und ihre Übereinstimmung mit den Forderungen der Vernunft möglichst klar zu machen.“¹⁾ Damit berührt sich auch die Scheidung des Religionsunterrichts nach zwei Arten: „mit Absicht auf Andacht“ und „als Lehre des Inhalts der Religion“, die wie „jeder andere Inhalt in spem futuri gelernt werden muß“, sowie die Einteilung dieses Unterrichts in „Katechismusunterricht und rationalen Religionsunterricht“. ²⁾ Das beruht auf der Ansicht, als „könne

¹⁾ cf. A. Kapp, Die Gymnasialpädagogik. Arnsberg 1841, p. 69 f.

²⁾ cf. Deinhardt, Der Gymnasialunterricht. G. Thaulow, Die Gymnasialpädagogik. Kiel 1858, p. 102 f.

man sich mit dem Unterricht nur an den Verstand der Schüler wenden“.¹⁾

Im allgemeinen und grundsätzlich ist allerdings dieser Standpunkt in der Gegenwart überwunden, wenn auch nicht in praxi, wie wir sehen werden. Allgemein ist jetzt anerkannt, daß sich der Religionsunterricht an den ganzen Menschen durch Anregung religiösen Denkens, Fühlens und Wollens zu wenden habe,²⁾ daß es also gilt, „religiöse Erkenntnis und Überzeugung in Verbindung mit der Familie zu erwecken und zu erhalten, frommen und sittlichen Sinn, frommes und sittliches Leben mit zu begründen und mit zu fördern und Anhänglichkeit an die Kirche, welcher der Einzelne angehört, durch dankbare Anerkennung ihrer Segnungen zu bewirken.“³⁾ Vor allem wird auch die sittliche Bildung in Verbindung mit der religiösen hervortreten. „Es handelt sich am Schluß nicht nur um das, was der Schüler in dem Religionsunterricht gelernt hat, sondern mehr noch um das, was er durch denselben geworden ist.“⁴⁾ Gemäfs der höheren geistigen Regsamkeit der Schüler und den erhöhten Forderungen betreffs

¹⁾ cf. K. L. Roth, *Gymnasial-Pädagogik*, 2. Aufl. Stuttgart 1874, p. 258, 268, wenn auch hier ein tieferes Eindringen in den Gehalt der Religion bemerklich ist und der Zweck des Unterrichts in der Heiligung des Menschen gesehen wird.

²⁾ cf. Fauth in der *Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht*, Jahrg. I, 1890, Heft I, p. 11 f. K. Schmidt, *Gymnasial-Pädagogik*. Cöthen 1857, p. 210 f.

³⁾ cf. Schiller, *Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten*, 2. Aufl. Leipzig 1890, p. 276.

⁴⁾ cf. W. Schrader, *Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen*. Berlin 1868, p. 304. Dieser wichtige Punkt wurde auch in den Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts in Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890 (herausgegeben Berlin 1891) von verschiedenen Rednern hervorgehoben in Anknüpfung an die Frage 12: „Durch welche Mittel vermögen die höheren Lehranstalten in möglichster Übereinstimmung mit der Familie auf die sittliche Bildung ihrer Schüler einzuwirken?“ Er wurde mit Recht in Verbindung mit der Forderung gestellt, daß unsere höheren Schulen mehr Erziehungsschulen würden. (cf. p. 622 f.)

der „allgemeinen Bildung“ auf höheren Schulen wird auch eine Durchbildung der religiösen Vorstellungen zu „klarer und begründeter Erkenntnis“ gefordert,¹⁾ von der man „sich und andern Rechenschaft geben kann“,²⁾ „eine einheitliche Welt- und Lebensanschauung“,³⁾ mit einem Wort: die „Erziehung gebildeter Christencharaktere“⁴⁾. Je nach dem verschiedenen Standpunkt des Einzelnen, wobei allerdings derjenige des Lehrers bestimmend einwirkt, wird die Weltanschauung mehr die festen Formen des kirchlichen Bekenntnisses oder freieren Glaubens annehmen.

Diese Forderungen sind nun durchgängig als berechtigte anzuerkennen. War es doch der religiös-sittliche Charakter, dessen Ausbildung uns als Ziel des Religionsunterrichts erschien. Ferner vermag der Religionsunterricht höherer Schulen die Zöglinge gerade in derjenigen Zeit zu beeinflussen, in welcher der Übergang von der zweiten zur dritten Entwicklungsstufe sich vollzieht, und darum vermag er insbesondere eine religiöse und sittliche Weltanschauung zu begründen. Doch kann diese sich eben nur auf der festen Grundlage innigster Überzeugung erheben, eine bloße Mitteilung dogmatischer Kenntnisse oder historischen Wissens ist entschieden abzulehnen. Solche Stoffe müssen, außer Beziehung zur Charakterbildung stehend, verderblich wirken. Der Mangel an religiösem Gefühl nämlich, mit welchem sie im Bewußtsein auftreten, überträgt sich auch auf andere mit ihnen verbundene Gebiete des religiösen Bewußtseins und untergräbt so möglicherweise diese. Ferner verschärft die Betonung des Dogmatischen den unvermeidlichen Konflikt zwischen religiöser und natürlicher Weltanschauung. Da keine

¹⁾ cf. J. Gottschick, Der evang. Religionsunterricht, p. 11. A. Schöler, Die religiöse Erziehung unserer gebildeten Jugend. Gütersloh 1890, p. 22.

²⁾ cf. Trosien, Über den Religionsunterricht an den evang. Gymnasien, Halle 1889, p. 4.

³⁾ cf. Gottschick a. a. O. p. 11.

⁴⁾ O. Kutzner in der Zeitschrift für den evang. Religionsunterricht I. Jahrgang, Hft. 3, p. 193.

von beiden verstandesmäßig beweisbar ist,¹⁾ so wird, wenn die religiös-sittliche Überzeugung nicht fest gegründet ist, zugleich mit der Hülle oft auch der Kern der Religion fortgeworfen. Ein auf fester Überzeugung ruhender Charakter dagegen wird die Skepsis überwinden, ja er kann nur durch Kampf mit ihr zur Wahrheit gelangen. Somit bleibt für den Religionsunterricht die Begründung des religiös-sittlichen Charakters die Hauptsache, als deren Teil die Ausbildung einer religiös-sittlichen Weltanschauung und in zweiter Linie erst die Mitteilung bestimmter Kenntnisse erscheint.

Dem in dem religiösen Leben des Einzelnen begründeten Unterrichtsziel wird vielfach das Ziel der Erziehung für die Kirche gleichgeordnet an die Seite gestellt. Die allgemeine Erziehungsschule soll „den Nachwuchs der Kirche zu bewußten Mitbekennern ihres Glaubens, zu lebendigen Gliedern desselben heranbilden.“²⁾ Die höhere Schule aber und insbesondere der Religionsunterricht hat die Aufgabe, die Zöglinge für den „magistratus politicus und das ministerium ecclesiasticum vorzubereiten“, „christliche Führer des Volks zu erziehen“.³⁾ Auf dem persönlichen Verhältnis zu Gott soll sich die „Lebensgemeinschaft im Gottesreich“ aufbauen.⁴⁾ Nun haben wir schon oben gesehen, daß in dem obersten Erziehungsziel auch die soziale Seite liegt, die Erziehung des Menschen zu einem Glied der sittlichen Gemeinschaften der Familie, bürgerlichen Gemeinde, Kirche und des Staates. Insbesondere aber ist in dem Erziehungsziel, wie wir es genauer für die evangelische Jugend durch die Grundlagen des evangelischen Christentums bestimmt haben, das christliche Ideal des Gottesreichs eingeschlossen. Die

¹⁾ cf. Zeitschrift f. d. evang. Religionsunterricht. I. p. 202.

²⁾ cf. Dr. W. Landferman, Der evang. Religionsunterricht in d. Gymnasien. Frankfurt 1846, p. 7 f.

³⁾ cf. A. F. Vilmar, Über den evang. Religionsunterricht in den Gymnasien. 2. Aufl. (ed. J. Haufsleiter.) Marburg 1888, p. 12. Schrader a. a. O. p. 305.

⁴⁾ Frick, Lehrproben und Lehrgänge. 12. Hft. Halle 1887, p. 35.

Anstalt, welche vor allem die Verbreitung desselben sich zur Aufgabe macht, ist die christliche Kirche und nach ihrer besonderen evangelischen Ausgestaltung die evangelische Kirche. Somit liegt die Erziehung der Zöglinge nicht bloß zu brauchbaren, nützlichen, sondern zu beseelten, ihrer Pflicht bewußten Gliedern der evangelischen Kirche im Ideal des religiös-sittlichen Charakters mit beschlossen.

Die enge Verbindung der Schule mit der Kirche hat für die höheren Schulen noch insofern eine besondere Wichtigkeit, als die kirchliche Einrichtung der Konfirmation in das Schulleben und insbesondere in den Religionsunterricht eingreift. Die Konfirmation, durch welche der junge Christ in die Gemeinschaft der Erwachsenen als mündiges Glied aufgenommen wird,¹⁾ bedingt einen ganz naturgemäßen Abschnitt des Religionsunterrichts. Ganz scharf scheiden sich die sonach zu unterscheidenden zwei Teile des Religionsunterrichts nicht, da ja bekanntlich die Konfirmation nicht von denselben Klassen aus, sondern nach Maßgabe des Alters erfolgt, ein Punkt, auf den wir noch zurückzukommen haben.

Diese Zweiteilung hat nun auch für die Bestimmung der Aufgaben des Religionsunterrichts mitgewirkt. Es wird nämlich für die Unterklassen als ein Hauptziel angesehen, für die Konfirmation und den Konfirmandenunterricht vorzubereiten.²⁾ Ja es wird sogar behauptet, es gäbe „wesentlich kein anderes Ziel.“³⁾ Daher wird von manchen Seiten auch auf die „Einprägung gedächtnismäßigen Stoffs“⁴⁾ großes Gewicht gelegt. Nun bildet allerdings die Konfirmation einen

¹⁾ Ob es angezeigt ist, ihm damit schon alle Rechte des erwachsenen Christen zu geben, oder die Zeit der Konfirmation zu ändern, ist hier nicht der Ort zu untersuchen. cf. Bornemann in einer Rezension, Theologische Litteraturzeitung Jahrgang 1890, Nr. 22, 554. Th. Hansen, Über Methode und Stufenfolge des Religionsunterrichts auf Gymnasien. Gotha 1855, p. 14 f.

²⁾ cf. Vilmar a. a. O. p. 13.

³⁾ cf. L. Wiese, Der evang. Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen. Berlin 1890, p. 30.

⁴⁾ Frank, Neue kirchliche Zeitschrift 1890, p. 601 f.

wichtigen Zeitabschnitt in der Entwicklung, aber man soll über dem näheren Ziel das entferntere Hauptziel doch nicht vergessen. Die Konfirmation kann erst den Abschluß der Grundlegung, nicht der Vollendung des religiös-sittlichen Charakters bezeichnen, und oft ist es eine sehr schwache Grundlage. Für viele ist die Konfirmation leider sogar eine Entlassung aus der Kirche, anstatt ein Eintritt in dieselbe. Sie kann daher, ebensowenig wie in der Volksschule, das bestimmende Ziel für den ganzen vorausgehenden Religionsunterricht bieten. Völlig einseitig aber ist es, wenn man den schulmäßigen Religionsunterricht in einen gewissen Gegensatz zum Konfirmandenunterricht bringen will, als ob ersterer es „mehr mit Erklärung und Einprägung“ des bestimmten Stoffs, letzterer es mit „persönlicher Aneignung“¹⁾ zu thun habe. — Nein! der ganze Religionsunterricht soll auf Ausbildung einer einheitlichen Charakterpersönlichkeit beruhen. Insofern ist deshalb auch das Unterrichtsziel für die Unter- klassen mit dem für die Oberklassen zusammenzunehmen. „Der gesamte Unterrichtsplan der höheren Schulen ist als Einheit gedacht.“²⁾

Vor allem wohl jene einseitige Auffassung der Aufgaben des Religionsunterrichts in den Unterstufen hat es zur Folge gehabt, daß man einen Religionsunterricht nach der Konfirmation für überflüssig gehalten hat. Und nicht bloß von Anhängern der Simultanschule³⁾ ist diese Forderung erhoben worden. Sie stützt sich auf den Schluß: Wenn für die Schüler der Volksschule der Unterricht bis zum 14. Lebensjahr zur Begründung religiös-sittlichen Lebens ausreicht, warum nicht auch für die Schüler höherer Lehranstalten?

Eine Verteidigung des Religionsunterrichts in den Ober-

¹⁾ cf. Wiese a a. O. O. p. 42.

²⁾ cf. Haupt in den Deutsch-evangelischen Blättern, Jahrgang 1890, Hft. XI, p. 726.

³⁾ z. B. J. B. Meyer, „Der Kampf um die Schule, Bonn 1882, p. 92; vom konfessionellen Standpunkt: K. Niemeyer, Preussische Jahrbücher 1878, p. 24 f.

stufen könnte man nun von dem Nebenziel, der „Vorbereitung auf das Leben“ ableiten. Als „christliche Führer des Volks“ werden die Zöglinge einst leitende Stellen im kirchlichen Leben einnehmen. Dazu gehört Kenntniss der kirchlichen Einrichtungen, der religiösen Ansichten u. s. w. So könnte man zur „Ausbildung eines selbständigen Urteils in religiösen und kirchlichen Fragen“¹⁾ die Fortführung des religiösen Unterrichts fordern. Eine solche tiefere Begründung des religiösen Urteils, eine Mitteilung von Kenntnissen hat aber nur dann Wert, wenn sie sich auf eine feste religiös-sittliche Charakterbildung gründet. Und diese ist mit der Konfirmation ja noch gar nicht vollendet. Es bleibt also dabei, daß der Religionsunterricht auch für die Oberstufen ein notwendiges Unterrichtsfach ist, daß die religiös-sittliche Charakterbildung auch nach der Konfirmation den Mittelpunkt des Unterrichts bildet, und daß sich erst von diesem Hauptziel aus die Begründung eines selbständigen Urteils in religiösen und kirchlichen Fragen ergibt.

Eine Mittelstellung zwischen der Fortführung eines schulmäßigen Religionsunterrichts in den Oberstufen und dessen gänzlicher Verwerfung nimmt der Vorschlag von Dr. L. Wiese ein in der Schrift „Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen, ein pädagogisches Bedenken,“ Berlin 1890. Die Wichtigkeit dieser Schrift zwingt zu einer eingehenden Besprechung, und zwar werden wir zunächst die Vorschläge, die ein geschlossenes Ganze bilden, darzustellen haben.

Die Schrift will vor allem aus dem Gegensatz gegen diejenige Richtung verstanden sein, welche über die Mitteilung positiver historischer und systematischer Kenntnisse das oberste Erziehungsziel außer acht läßt. Dies letztere ist aus manchen Ausführungen ersichtlich. Hinsichtlich des obersten Ziels wird vor allem auch die Verbindung mit der Kirche

¹⁾ cf. P. Höfer, Neue Jahrbücher für Philologie u. Pädagogik. Bd. 124, p. 290 f. (300); Deutsch-evangelische Blätter 1881, p. 53 f.

betont, was allerdings bei der Bestimmung der Aufgaben der Unterstufen sich zu der schon besprochenen Einseitigkeit verschärft. Als Ziel der Oberstufen wird angegeben: „die Jugend weiter in das Verständnis dessen einzuführen, was es mit dem erlangten Christenstand auf sich hat und wozu er sie verpflichtet.“ „Ein eigentlicher Religionsunterricht wird nach der Konfirmation nicht mehr erteilt“, weil ein solcher sich „zu wenig von dem übrigen Unterricht unterscheide“ und das Wissen zu sehr bevorzuge. Es sollen vielmehr „die konfirmierten Schüler etwa in drei Abteilungen wöchentlich ein- oder zweimal zu Religionsstunden vereinigt werden“. „Über den Stoff würde sich Schulbehörde und kirchliche Behörde zu einigen haben.“ „Der in je einem Jahr oder Semester zu behandelnde Stoff müßte in jeder Schule durch Einvernehmen der beteiligten Lehrer festgestellt werden.“ Für Stoffauswahl und -gliederung sollen „die Verhältnisse der einzelnen Anstalten und die Individualität der Lehrer bedingend sein.“ Doch wird später als zu behandelnder Stoff: Katechismus, Bibellesen, Erläuterung wichtiger Begriffe religiösen und sittlichen Gebiets, Kirchengeschichte, Hymnologie angegeben. Maßgebend ist für alle diese Vorschläge vor allem „die Lehrweise, die ein Mittleres zwischen dem schulmäßigen Unterricht und lediglich auf Erbauung beruhenden Ansprachen sein soll“, „gemeinsame freie Beschäftigung mit den Gegenständen“. Den Mittelpunkt aller Forderungen bildet das bekannte Wort: „Es kommt alles auf die Persönlichkeit des Lehrers an.“ Mit der Lostrennung der religiösen Unterweisung vom übrigen Unterricht soll allerdings nicht eine Verbannung des religiösen Momentes aus letzterem verbunden sein, vielmehr wird gefordert, daß „beim Unterricht in der Geschichte, im Deutschen u. a. ohne fromme Rede und unzeitiges Moralisieren die aus dem christlichen Glauben sich ergebende Beurteilung der Dinge ungezwungen zum Ausdruck gebracht werde“.

Bei aller Verehrung und Hochachtung, welche dem Verfasser, dem erfahrenen Schulmann und Erzieher zu zollen

ist, wird es gestattet sein müssen, an seinen Vorschlägen Kritik zu üben und dieselben, wie wir sie soeben im Zusammenhang dargestellt, fordern gleichsam zu einer eingehenden Beurteilung heraus.¹⁾ Der Zusammenhang unserer Untersuchung erlaubt uns aber nur, die Hauptpunkte hervorzuheben. Doch wird sich noch später Gelegenheit bieten, die Vorschläge zu berücksichtigen.

Volle Würdigung verdient die Hervorhebung der religiös-sittlichen Charakterbildung im Gegensatz zu einer bloß intellektuellen Bildung. In der Erkenntnis, daß diese Charakterbildung mit der Konfirmation noch nicht abgeschlossen ist, wird eine Fortsetzung der religiösen Unterweisung auch für die Oberstufe der höheren Schulen gefordert. Die weitere Erkenntnis, daß ein Unterricht, der auf das Wissen das Hauptgewicht legt, den gestellten Aufgaben nicht gerecht werden kann, hat nun dazu geführt, jeden „schulmäßigen Unterricht“ zu verwerfen und das Heil nur in der Persönlichkeit des Lehrers zu sehen.

Gehen wir hiervon aus. Es ist ein falscher Schluß, wenn man behauptet, daß jeder „schulmäßige Unterricht“ die intellektuelle Seite des Geisteslebens einseitig betonen und die Wirkung auf das Gefühlsleben und den Willen vernachlässigen müsse. Nicht bloß der religiöse Unterricht, sondern auch derjenige in Geschichte, Litteratur und zuweilen auch der fremdsprachliche erfordern, insofern sie unmittelbar Gesinnung bildend wirken sollen, eine „vom übrigen Unterricht abweichende Behandlung“. ²⁾ Diese muß aber auch im Klassenunterricht möglich sein, und gerade unsere oben gegebene Begründung des Religionsunterrichts durch einen idealen Umgang setzt sie voraus. Es ist nicht unumgänglich bei einem Religionsunterricht, daß er völlig „unter dem Zeichen des Sollens steht“, daß der Schüler gehorsam „das

¹⁾ cf. Die Rezensionen von E. Haupt in den Deutsch-evangelischen Blättern 1890. Hft. XI, p. 721 f. Bornemann, Theologische Litteraturzeitg. 1890, p. 551 f.

²⁾ cf. Ziller, Grundlegung, p. 100.

aufgegebene Pensum lernt und an die Prüfung denkt“. ¹⁾ Jeder Unterricht soll sich vielmehr auf das freie Interesse gründen und vor allem der Unterricht in den oberen Klassen höherer Schulen. Wenn er aber in den unteren Klassen überhaupt nicht möglich ist ohne bestimmte, feste Anordnungen, so ist auch in den oberen Klassen es eine unumgängliche Bedingung, daß über dem Wollen, wenn es versagt, das Sollen schwebt. Sind ja doch die Zöglinge nach der oben gegebenen Entwicklung in diesem Alter noch keineswegs über das Abhängigkeitsverhältnis hinausgewachsen. Zugleich sei hier noch erwähnt, daß bei der Verwandlung des Religionsunterrichts in freiere Religionsstunden die „religiöse Bildung“ Gefahr läuft, was später noch zu besprechen ist. Eine eingehende positive Auseinandersetzung aber über die „methodische Durcharbeitung“ des Unterrichtsstoffs zur Widerlegung der hier berührten Behauptungen könnte sich erst an den Schluß unserer Untersuchung anschließen. Hier sei noch darauf hingewiesen, daß sich in der Schrift Wieses ein gewisser Widerspruch findet, indem auf den Unterstufen gerade das Hauptziel des Religionsunterrichts, wie früher schon bemerkt, in der Einprägung gedächtnismäßigen Stoffs gesehen wird, während auf den Oberstufen dies gerade als ein Fehler oder vielmehr als der Hauptfehler erkannt wird.

Mit der sich so offenbarenden Unterschätzung des schulmäßigen Unterrichts geht nun eine Überschätzung des Wertes der Lehrerpersönlichkeit Hand in Hand. In der Betonung des Wertes der Persönlichkeit des Lehrers nicht nur für den Religionsunterricht, sondern für jeden Unterricht überhaupt, sind alle Pädagogen einig. ²⁾ Ein jedes Unterrichtsfach steht in der Erziehungsschule im Dienst des höchsten Erziehungsziels, vor allem aber der direkt Gesinnung bildende Unterricht. Er stellt erhöhte Forderungen an die ganze Persönlichkeit des Lehrers, nicht bloß eine bestimmte

¹⁾ cf. Wiese a. a. O. p. 75, 50, 51.

²⁾ cf. Ziller, Grundlegung, p. 142, 148; Allgem. Pädagogik, p. 121 f.

Fachbildung, sondern eine Vielseitigkeit auf geistigem Gebiet, gegründet in einem auf evangelischem Christentum ruhenden und zu einer festen Weltanschauung durchgebildeten religiös-sittlichen Charakter. Dabei darf die pädagogische Vorbildung nicht fehlen, und als ein anderer wichtiger Punkt erscheint auch, daß der Religionslehrer ordentliches Mitglied der Schulgemeinde sei, d. h. daß er auch andern Unterricht gebe und den Religionsunterricht nicht als Nebenamt habe.¹⁾

Alle diese Forderungen, die von verschiedenster Seite erhoben werden, lassen sich vom pädagogischen Standpunkt aus als notwendig erweisen, ihre Begründung dürfte aber zu weit führen. Es gilt hier nur die falsche Folgerung abzuweisen, die man aus dem Wert der Lehrerpersönlichkeit zieht. Da nur der gute Lehrer segensreich zu wirken vermag und auf seinen pädagogischen Takt viel ankommt, so glaubt Wiese, die rechte Lehrerpersönlichkeit werde frei von dem Zwang eines schulmäßigen Unterrichts ihre Wege zur Erreichung des hohen Ziels von selbst finden. Die Anhänglichkeit der Schüler an den Lehrer, auf die sich jeder Unterricht gründen muß, kann nun aber gerade bei einem nicht schulmäßigen Religionsunterricht leicht die Folge haben, daß die Person des Lehrers zu sehr in den Vordergrund, das religiös-sittliche Leben der Geschichte zurücktritt und das hat doch auch manche Schattenseiten.²⁾

Die Verwerfung eines „schulmäßigen Unterrichts“ bringt noch eine andere Gefahr mit sich. Trotzdem, wie erwähnt, das religiöse Moment im übrigen Unterricht berücksichtigt werden soll, ist doch bei den gemachten Vorschlägen eine Isolierung des religiösen Gedankenkreises unvermeidlich. Eine gegenseitige Verknüpfung des letzteren mit den übrigen Gedankenkreisen ist nur bei einer Anpassung der Unterrichtsstoffe an einander denkbar. Insbesondere machen sich Beziehungen mit dem Unterricht in Geschichte und

¹⁾ z. B. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, p. 306 f.

²⁾ cf. Thrändorf im Jahrbuch XX des Vereins f. wissenschaftl. Pädag., p. 91 f.

Nationallitteratur nötig, wenn die rechte „Konzentration“ im Geiste des Schülers geschaffen werden soll, was gerade in der Gegenwart von pädagogischer Seite mit Recht sehr betont wird.¹⁾ Wie wird aber eine solche gegenseitige Verknüpfung erschwert, wenn die Religionsstunden ganz vom schulmäßigen Unterricht losgelöst und die Schüler in „etwa drei Abteilungen“ verteilt werden, eine Verteilung, gegen die schon rein äußerliche Umstände sprechen.²⁾

Somit müssen wir trotz der vielen beherzigenswerten einzelnen Vorschläge des Schriftchens den positiven Hauptvorschlag: die Verwandlung des Religionsunterrichts in eine freie Beschäftigung mit religiösen Gegenständen ablehnen. Wir müssen festhalten, daß der Religionsunterricht als schulmäßiges Fach neben andern auftritt, und zwar als erstes, wichtigstes, ein Vorrang, der ihm von alters her zugestanden wurde.

Fassen wir noch einmal kurz zusammen, was wir als Ziel des evangelischen Religionsunterrichts auf höheren Schulen erkannt haben, so ergibt sich: Das Hauptziel ist die Ausbildung eines konkreten, religiös-sittlichen Charakters auf den Grundlagen des evangelischen Christentums, das sich zu einer festgeschlossenen Weltanschauung ausbilden soll. In diesem Hauptziel liegt die Erziehung für die Kirche mit eingeschlossen. Der Gedankenkreis, der so durch einen schulmäßigen Religionsunterricht auf den Grundlagen eines idealen Umgangs ruhend gewonnen wird, bildet ein geschlossenes Ganze und nimmt eine Herrscherstellung zu anderen Gedankenkreisen in den übrigen Unterrichtsfächern ein.³⁾

¹⁾ cf. Schiller, Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung. Halle 1890, p. 18 f.

²⁾ cf. Haupt a. a. O. 731.

³⁾ Damit ist nicht behauptet, daß er als „Gesinnungsstoff“ allein zu gelten habe und alles andere ihm zwangsweise anzugliedern sei.

III.

Der Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen.

I. Die Lehrpläne der Praxis und ihre Begründung.

Überblicken wir einmal das Ganze des Unterrichtsstoffs, wie ihn die mannigfachen Lehrpläne von höheren Schulen darbieten, mit Berücksichtigung vorzugsweise von solchen Gymnasien, welche für alle Klassen gesonderten Religionsunterricht haben. Durchgängig wohl tritt bei ihnen eine Dreiteilung des gesamten Unterrichts auf und zwar bilden meist Sexta und Quinta, zuweilen auch Sexta--Quarta die Unterstufen, Quarta und Tertia, bez. bloß Tertia die Mittelstufen, Sekunda und Prima die Oberstufen. Als maßgebend für diese Gestaltung des Lehrplans könnte man die Konfirmation ansehen,¹⁾ da dieselbe meist in den Klassen Quarta und Tertia stattfindet. Den tieferen Grund dieser Einteilung werden wir aber noch unten zu erwähnen haben. Während die Konfirmation durch den Eintritt in die kirchliche Gemeinde der Erwachsenen auf die religiöse Entwicklung von Einfluß ist, und man in Rücksicht auf sie den Unterrichtsstoff zu gruppieren versuchen könnte, kann die bloß äußerliche Verbindung gewisser Berechtigungen mit dem Abschluß einer bestimmten Klasse durchaus nicht maßgebend erscheinen.²⁾ Der Abgang einer großen Anzahl von Schülern nach der Erlangung des Berechtigungszeugnisses für den einjährig-freiwilligen Heeresdienst zerreißt vielmehr zugestandenermaßen den ganzen Organismus der Schule.³⁾

Der gesamte Stoff läßt sich zunächst in zwei Hauptgruppen scheiden: Konkrete, religiös-sittliche Anschauungen,

¹⁾ cf. Zeitschrift f. d. Religionsunterr. I. Jahrg. Hft. 1, p. 61.

²⁾ cf. dagegen Verhandlungen der Direktoren-Versammlung in Sachsen 1886, p. 140.

³⁾ cf. „Grenzboten“ 1891, II, p. 214 ff. Somit können wir von unserem Standpunkt die Einschiebung einer Prüfung nach Abschluß der Unter-Sekunda auch nicht als geeignet ansehen.

einen idealen Umgang mit religiös-sittlichen Persönlichkeiten hatten wir als Grundlage einer religiösen Erziehung durch den Unterricht erkannt. Daran schließt sich die konkrete Ausgestaltung der Gemeinschaft, die der Pflege religiösen Sinnes dient, der Kirche, insbesondere der evangelischen Kirche. Auf den konkreten Anschauungen erst läßt sich der mehr begriffliche Gehalt der christlichen Glaubens- und Sittenlehre aufbauen. So ergeben sich die beiden Hauptgruppen historischen und systematischen Unterrichtsstoffes. Zwischen beiden finden natürlich Vermittelungen mannigfacher Art statt. Dahin gehört die Einführung in das christliche Kirchenjahr und in die evangelische Gottesdienstordnung, ebenso auch die Lektüre bestimmter, begrifflich-beweisender Abschnitte der Offenbarungsurkunde, der Bibel.

Die historischen und systematischen Stoffe, an welche sich noch andere angliedern, ergeben nun durch verschiedene Anordnung eine solche Vielgestaltigkeit der Lehrpläne, daß es unmöglich ist, durch eine zusammenhängende Darstellung ihnen allen gerecht zu werden.¹⁾ Versuchen wir jedoch einmal, die Stoffe im einzelnen, ihre Reihenfolge und gegenseitige Verknüpfung von dem Standpunkt, der sich uns auf den Grundlagen der Ethik und Psychologie ergeben, einer Prüfung zu unterwerfen. Es stellen sich hierbei drei Hauptmängel heraus: 1. Überfülle des Stoffs,

¹⁾ Für Zusammenstellung von Lehrplänen liegt ein reiches Material vor. Vielfach allerdings findet sich bloß eine Angabe des im jeweilig verflossenen Schuljahr behandelten Stoffs, kein ausführlicher Lehrplan. Wenn ein solcher vom Standpunkt der Freiheit der Behandlung als nicht notwendig, oder gar schädlich erscheinen könnte, so ist doch auch andererseits geltend zu machen, daß gewisse Richtlinien für Anordnung des Stoffs auf psychologischen Grundlagen maßgebend sein müssen. Daher ist der Mangel ausführlicher Lehrpläne zu bedauern. Eine Zusammenstellung verschiedener Lehrpläne der Weimarischen Gymnasien und solcher anderer, die auf einer eingehenden Lehrplanarbeit beruhen, giebt der Anhang. Außerdem sei noch hingewiesen auf den Lehrplan des Religionsunterrichts in Sexta—Quarta von Prof. Dr. F. Zange, Direktor d. Realgymnas. in Erfurt. (Erfurt 1890/91.)

2. unrichtige Anordnung des Stoffs und 3. Mangel an gegenseitiger Verknüpfung. Diese drei Mängel stehen aber in so inniger Verbindung unter einander, daß wir unsere Beurteilung nicht nach diesen drei Gesichtspunkten ordnen können, sondern die Teilung des ganzen Stoffs nach den drei Stufen zu Grunde legen.

Den Hauptstoff der Unterstufen bilden die biblischen Erzählungen aus dem alten und neuen Testament, und zwar werden die alttestamentlichen meist der Sexta, die neutestamentlichen der Quinta zugewiesen. Sie scheinen in der That einen idealen Umgang in der oben geforderten Weise zu ermöglichen. Nun kann aber ein wirklicher Verkehr der Zöglinge mit den Personen der Erzählungen, nicht bloß eine flüchtige Bewegung mit ihnen, nur durch Auftreten des Stoffs in großen unzerstückten Gedankenmassen¹⁾ und durch eine „lange, ernste, sich tief einprägende Beschäftigungsweise“²⁾ erreicht werden. Diese von Herbart eingehend begründete Forderung ist ebenso wie für den Religionsunterricht in der Volksschule auch für denjenigen in den höheren Schulen unabweisbar.

Ihre Erfüllung wird aber unmöglich gemacht bei einer Durchnahme von 40 bis 50 und mehr Erzählungen in 40 Schulwochen zu zwei bez. drei Stunden. Die große Reihe religiöser Persönlichkeiten in der Geschichte des Volkes Israel von Abraham an bis auf Elias und Elisa, ja auf die Zeit der Makkabäer wird in einem Jahr den Schülern vorgeführt. Nun verlangt eine vertiefende Behandlung der Persönlichkeiten auch ein mehr als oberflächliches Eingehen in die Verhältnisse, in denen sie leben, und die den Schülern durchaus nicht ohne weiteres verständlich sind. Man denke beispielsweise an das glänzende Salomonische Zeitalter, an den Tempelbau, dessen Bedeutung nur aus dem Zusammenhang der ganzen kulturhistorischen Verhältnisse verständlich wird. Man könnte

¹⁾ cf. Herbart, Pädag. Schriften, I, p. 479.

²⁾ cf. Herbart's Werke, X. p. 141.

einwenden, der Unterricht verliere sich in fremdliegende Dinge bei einer Berücksichtigung des Kulturhistorischen. Dafs dies nicht der Fall ist, geht schon daraus hervor, dafs man dieses auf höheren Stufen in den Unterricht hereinzieht. Aber schon in den Unterstufen ist dies möglich. Die Notwendigkeit dieses Stoffs geht daraus hervor, dafs blofs bei einer anschaulichen Vorstellung der Umgebung, in welcher die Personen der Geschichte sich befinden, ein wirkliches Miterleben und Mitfühlen möglich ist. Was läfst sich etwa in zwei Stunden für ein Bild von Salomo entwerfen? und was für abgeblasste, unbestimmte Vorstellungen mufs eine einstündige Betrachtung des Tempelbaues liefern!

Eben um der Anschaulichkeit willen verlangt man ja auch eine Behandlung der Geographie von Palästina. Es genügt allerdings in dieser Beziehung nicht, blofs das „Wichtigste“ zu erwähnen und gedächtnismäfsig Namen und Lage der Orte etc. einzuprägen. Der Schüler soll sich vielmehr ein Phantasiebild von dem Ort der biblischen Erzählungen machen, selbst wenn dasselbe manche subjektive Züge trägt. Deshalb ist der geographische Stoff am besten dem geographischen Unterricht zu eingehender, gleichzeitiger Behandlung zu überweisen.¹⁾

Günstiger liegen die Verhältnisse bei der Behandlung des Lebens Jesu, da hier blofs eine grofse Hauptpersönlichkeit in den Mittelpunkt der Betrachtung tritt, aber auch hier wird eine eingehende Behandlung von 40 und mehr Erzählungen (cf. die vielbenutzten biblischen Geschichten von Zahn) mehr Zeit erfordern, als zur Verfügung steht.²⁾ — Ja, entgegnet man, eine solche Behandlung ist gar nicht das Unterrichtsziel. Es handelt sich hier blofs um eine Bekanntmachung der Schüler mit den Hauptsachen der Geschichte.

¹⁾ cf. Zange, Lehrplanheft für Sexta, p. 20.

²⁾ Auch die Auswahl von Zange, die im übrigen besonders in Verbindung der einzelnen Stoffe des Religionsunterrichts eine gute Vorlage bietet, dürfte bei vertiefter Durcharbeitung viel mehr Zeit in Anspruch nehmen, als für jede Erzählung berechnet ist.

um ein „festes Einprägen der Erkenntnisgrundlagen, des unentbehrlichen Gedächtnisstoffs: Katechismus, Lieder, biblische Geschichte“, ¹⁾ weniger um das „persönliche Aneignen“. ²⁾ Damit ist aber das erziehlche Moment, die Wirkung durch das Gefühl auf den Willen beiseite geschoben, es kann sich nur um ein „Lernen in spem futuri“ handeln, der Kern gerade des evangelischen Religionsunterrichts, das persönliche Moment fehlt. Selbstverständlich wird auch bei einem schnelleren Durchlaufen der biblischen Geschichte, besonders wenn der unmittelbare Eindruck der religiösen Lehrerpersönlichkeit mitwirkt, der Samen des Gottesworts sich im kindlichen Herz einwurzeln, aber eben nicht so fest, wie es bei jener anderen Behandlungsweise möglich.

Neben diesem geschichtlichen Stoff kommt nun in den Unterstufen auch ein systematischer zur Behandlung, Teile des Katechismus, in Sexta meist das I. Hauptstück, in Quinta das II. und III. (als eine Überbürdung ist es wohl zu betrachten, die sämtlichen Hauptstücke in diesen zwei Klassen durchzunehmen), ³⁾ daneben eine Anzahl Kirchenlieder und Bibelsprüche. Die Darbietung des christlichen Glaubensgehaltes und der christlichen Sittenregeln in der verdichteten Form des Katechismus dient vor allem dem sozialen Interesse, d. h. der Erziehung des Einzelnen zur Gliedschaft in der christlichen, insbesondere in der evangelischen Kirche. Vor allem dieser Gesichtspunkt sichert dem Katechismusunterricht sein Recht. Ein Fehler stellt sich allerdings gewöhnlich bei der Behandlung insofern ein, als man den systematischen Stoff nicht in der psychologisch richtigen Weise mit dem historischen verbindet, eine Forderung, wie sie auf dem Gebiet des Volksschulunterrichts schon vielfach erörtert, ⁴⁾

¹⁾ cf. Frank, Neue kirchl. Zeitschrift. I. Jahrg., 9. Hft., p. 600 f.

²⁾ cf. Wiese a. a. O. p. 49. Vilmar a. a. O. p. 13; dagegen Erläuterungen zu XX. Jahrb. d. V. f. w. Pädag., p. 61 f.

³⁾ cf. z. B. Lehrplan des askanischen Gymnasium Berlin.

⁴⁾ cf. Rein, Theorie u. Praxis. VIII. Schuljahr, p. 1 f. v. Rohden, Ein Wort zur Katechismusfrage. Gotha 1890. Thrändorf, Die Be-

für die höheren Schulen z. B. von Zange in der „Zeitschrift für evangelischen Religionsunterricht“ Jahrgang I, Heft III (Berlin 1890), p. 175 — 191 geltend gemacht worden ist.¹⁾

Große Verschiedenheit zeigen die Lehrpläne in den Mittelstufen, die daher zuweilen auch mit den Unterstufen zusammengenommen werden könnten.²⁾ Vor allem bieten sie eine „Erweiterung“ des biblischen Geschichtsstoffs. Diese soll entweder durch ein Durchlaufen des gesamten biblischen Stoffs erzielt werden, wobei z. B. „abgerundete, volle Lebensbildung der Propheten“ entstehen sollen,³⁾ oder wenigstens durch erneute Behandlung des Lebens Jesu nach den Evangelien oder nach einem Synoptiker. Dabei soll ein „Einblick in die Zusammensetzung der heiligen Schrift“ gegeben, die Reihenfolge der Bücher eingeprägt, „Übungen im Nachschlagen gemacht werden“. Eine fernere Erweiterung erfährt der Stoff durch die Behandlung der Apostelgeschichte.

Scheinbar werden gerade bei den Mittelstufen bei dieser Behandlung die Forderungen eines idealen Umgangs vollkommen erfüllt; von verschiedenen Seiten wird „die lebendige Auffassung der handelnden Persönlichkeiten“ betont.⁴⁾ Einen Fehler müssen wir aber darin finden, daß auf der Mittelstufe derselbe Stoff eben in „erweiterter“ Gestalt auftritt, der schon in der Unterstufe behandelt wurde. Man führt hierfür folgenden Grund an: der religiös-sittliche Charakter durchläuft verschiedene Stufen in seiner Entwicklung. Demgemäß werden die religiös-sittlichen Persönlichkeiten, mit denen der Unterricht die Schüler bekannt macht, auch je

handlung des Religionsunterrichts nach Herbart-Ziller'scher Methode. Heimerdinger, Zur Reform des Katechismusunterrichts. Gotha 1890.

¹⁾ cf. Thrändorf im XXI. Jahrbuch d. Vereins f. w. Pädag. p. 1 f. „Die systematische Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre.“

²⁾ So z. B. Vilmar.

³⁾ cf. O. Henke, Die Lehrplanübersichten des Gymnasiums zu Barmen. I. Heft, p. 30. Barmen 1884, p. 30.

⁴⁾ cf. Lehrplan für die Gymnasien in Hessen.

nach der erreichten Stufe noch unvollkommen aufgefaßt. Wie nun der Schüler im wirklichen Leben zu denselben Personen seiner Umgebung nach und nach in ein verschiedenes ethisches Verhältnis tritt, so kann man ihn auch an denselben idealen Persönlichkeiten des Unterrichts allmählich heranbilden, insbesondere an der idealen Person Jesu. Deshalb soll der Schüler die biblische Geschichte des alten und neuen Testaments verschiedene Male durchlaufen. Zuerst bietet man ihm in einem zweijährigen Kursus die „Hauptgeschichten“, die dann in größerem Zusammenhang mit Hinzunahme auch schwerer verständlicher Erzählungen zum zweitenmal an der Hand der Bibel durchlaufen werden. Vielfach wird der gesamte biblische Stoff noch ein drittes Mal als „Geschichte der Offenbarung Gottes im alten und neuen Bund“ in der Oberstufe durchgenommen. In ähnlicher Weise verfährt man, um dies gleich hier zu erwähnen, auch mit der Kirchengeschichte. Meist werden „einzelne Bilder“ aus derselben im Anschluß an die Apostelgeschichte in Obertertia behandelt, besonders die Reformationsgeschichte, während die Kirchengeschichte in größerem Umfang erst in der Oberstufe auftritt. — Dies ist der Aufbau der geschichtlichen Stoffe, die ja, wie wir sehen, den Kern des Religionsunterrichts enthalten, weil sie einen idealen Umgang vermitteln. Ist nun dieser Aufbau mit seinen drei oder, die Vorstufe mitgerechnet, vier Stufen vom psychologischen Standpunkt aus gutzuheissen? Dies ist eine der wichtigsten Fragen für die gesamte Stoffanordnung.

Einen berechtigten Gedanken finden wir in der Forderung, daß die Schüler die idealen Persönlichkeiten der Geschichte nicht bloß unvollkommen auffassen lernen, sondern sich wiederholt und tiefer mit ihnen beschäftigen. Doch werden bei der Verfolgung dieses Gedankens andere psychologische Forderungen vernachlässigt.¹⁾ Es beruht auf einem falschen Schluß, wenn man eine größere Vertiefung bei

¹⁾ cf. Lange, Über Apperzeption, p. 135 f. Thrändorf, Die Behandlung des Religionsunterrichts, p. 18 f.

einem zweimaligen Durchlaufen des ganzen Stoffs erreichen will. Zunächst wird bei dieser Stoffanordnung, wie wir sehen, der Stoff jedes Jahres in der Unterstufe ein so umfangreicher, daß eine unterrichtliche Vertiefung unmöglich gemacht wird. Dieser Mangel soll nun beim zweiten Durchlaufen des Stoffs gutgemacht werden. Doch zugegeben, daß der Zögling sich jetzt mehr in die Handlungsweise, die Überlegungen, die ganzen Verhältnisse vertiefen kann, dennoch wird des Alten immer noch zu überwiegend viel sein gegen das wenige Neue. Denn die Personen des wirklichen Umgangs treten dem Kind ja stets in verschiedenen Situationen, in verschiedenen Handlungen vor Augen. Aber die Personen der heiligen Geschichte findet es bei dem zweiten Durchlaufen wieder in denselben Situationen, bei denselben Handlungen, wie das erste Mal. Das muß entschieden lähmend auf das Interesse wirken.

Nun könnte man glauben, es sei eine Abhilfe dadurch geschaffen, daß man den Stoff der Unterstufen auf eine bestimmte Anzahl „Hauptgeschichten“ beschränkt hat, zugleich im Interesse vertiefter Durcharbeitung derselben. Es wird so allerdings beim zweiten Durchlaufen genug Neues geboten, diese Anordnung geschieht aber auf Kosten der ersten Behandlung. Die einzelnen Erzählungen stehen nicht in festem Zusammenhang untereinander. So können eben keine „festgeschlossenen, unzerstückten Gedankenmassen“ im Geist des Schülers auftreten, wie es bei einem einmaligen Durchlaufen des Stoffs von Sexta bis Tertia möglich ist.

Bei letzterer Anordnung ist doch zugleich auch die Möglichkeit geboten, die Schüler nicht in unvollkommener Auffassung der Personen zu belassen. Dieser berechtigten Forderung kann durch „immanente Repetitionen“ vollkommen genügt werden, und zwar sollen diese Repetitionen sowohl einzelne Geschichten und vorzugsweise die Hauptgeschichten, als auch größere Gruppen umfassen. Insbesondere giebt eine vertiefende Besprechung jeder einzelnen Erzählung Veranlassung, schon bekannte andere heranzuziehen, die ethischen Gesichtspunkte zu

vergleichen und so innige Verknüpfung unter den „ethischen Maximen“ herbeizuführen. Somit müssen wir vom psychologischen Standpunkt aus an einem einmaligen Durchlaufen des Stoffs als Ideal festhalten, weil dies den Fehler der Überfülle des Stoffs und den Mangel an unterrichtlicher Vertiefung am besten vermeidet, ohne deswegen ein immer tieferes, vor allem gemütvolles Verständnis des schon Bekannten zu verhindern. Hingegen steht vielfach bei der anderen Stoffanordnung auch das zweite Durchlaufen des Stoffs unter dem bewußten oder unbewußten Prinzip, daß der Hauptwert des Unterrichts in der Vermittelung eines bestimmten Quantums Memorierstoff besteht. Gegen diesen Grundsatz haben wir uns schon bei Gelegenheit der Besprechung des Stoffs der Unterstufen entschieden wenden müssen. Über das dritte Durchlaufen des Stoffs, das meist noch unter einem andern Gesichtspunkt steht, haben wir später noch zu sprechen.

Den zweiten Hauptstoff der Mittelstufen bildet der Katechismusunterricht in Verbindung mit Kirchenliedern, Sprüchen und zumeist auch Psalmen. Vielfach hat dieser Stoff den geschichtlichen in Quarta gänzlich verdrängt, so daß dieser nur in Gestalt einzelner Erzählungen, an ihn angeschlossen, auftritt. Als ein Ersatz erscheint zuweilen die Behandlung der sonntäglichen Perikopen. Da dieselben jedoch nur einzelne Stücke, keine geschlossenen Gedankenmassen bieten, so eignen sie sich bloß zu einer erbaulichen Behandlung als Vorbereitung für den Gottesdienst oder im Anschluß an denselben. Für die Behandlung des systematischen Stoffs des Katechismus aber gilt hier dasselbe, wie auf den Unterstufen. Er soll sich im Anschluß an den geschichtlichen in seinen Grundzügen ergeben. So wird am besten die Gefahr vermieden, daß er leere Begriffe ohne Anschauung bietet. Am Schluß müssen dann die einzelnen Stücke zu einem Ganzen zusammengefügt werden.¹⁾ Seinen Abschluß findet der Katechismusunterricht in der Regel in Tertia, was auch bei der

¹⁾ cf. Heimerdinger, Zur Reform d. Katechismusunterr., p. 27.

geforderten Verbindung mit dem geschichtlichen Stoff möglich ist. Denselben Zweck, wie der Katechismusunterricht, die Erziehung für die christliche Kirche und zwar der Entwicklungsstufe entsprechend, zum willigen Gehorsam gegen ihre Autorität, verfolgen noch andere Unterrichtsstoffe: Die Einführung in das christliche Kirchenjahr und in die Gottesdienstordnung. Diese Stoffe, wie sie sich in den Lehrplänen übereinstimmend auf der Mittelstufe finden, haben hier auch ihre volle Berechtigung. Nur gilt auch für sie die Notwendigkeit eines geeigneten Anschlusses an historischen oder systematischen Stoff.

In den Oberstufen ferner würde es sich nach unserer Zielbestimmung um weitere Ausbildung des religiös-sittlichen Charakters, besonders um den Ausbau einer festgegründeten Weltanschauung handeln. Drei große Stoffgebiete finden wir in den Lehrplänen. Der erste umfaßt den biblischen Stoff. Zum drittenmale soll derselbe durchlaufen werden, vielfach unter demselben Gesichtspunkt wie das zweite Mal, als „Geschichte des Reiches Gottes im alten und neuen Bund“. Sie stützt sich auf eine ausgedehnte Lektüre der Bibel, der historischen Teile des alten Testaments, der Propheten, der Psalmen, des Buches Hiob u. a., eine erneute Behandlung des Lebens Jesu und der Mission Pauli, vielfach mit Benutzung des Grundtextes. Dies scheint der vielseitig erhobenen Forderung zu entsprechen, die Bibel müsse den „Mittelpunkt des Religionsunterrichts“, ¹⁾ als die „wahre Quelle religiösen Lebens“, ²⁾ das „Gebiet für den religiösen Anschauungsunterricht“, bilden. Vom psychologischen Standpunkt aus können wir jedoch eine Behandlung in der angegebenen Art nicht für geeignet halten. Bietet auch die Lektüre besonders der prophetischen Schriften, die erst dem reiferen Schüler verständlich sind, viel Neues, der Verlauf der biblischen Geschichte des alten Bundes muß nach der

¹⁾ cf. Trosien a. a. O. p. 10.

²⁾ cf. W. Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen, p. 270.

vorausgegangenen, eingehenden Behandlung dem Schüler bekannt sein, ebenso bietet die Lektüre eines Synoptikers schon bekannten Stoff. In Gesinnung bildender Hinsicht kann hier auch die Lektüre in der Ursprache nichts Neues bieten, ja sie wirkt wohl umsomehr erschlaffend, da der Sekundaner noch kaum empfänglich für Schönheit griechischer Darstellung ist.¹⁾ Es wiederholen sich hier dieselben Bedenken in verstärktem Mafs, die uns schon bei der zweimaligen Behandlung in Unter- und Mittelstufe entgegentraten. Es unterliegt keinem Zweifel, dafs die Bibel die wahre Quelle des religiösen Lebens ist, dafs z. B. in den Propheten, in den paulinischen Briefen Schätze verborgen liegen, die zu heben der Schüler gerade in dieser Zeit des Übergangs von der zweiten zur dritten Entwicklungsstufe reif wird. Doch ist dies vielleicht möglich ohne die ermüdenden Repetitionen bekannten Stoffes.

Es scheint so, als ob viele Lehrpläne diese Idee verwirklichten, indem sie auf der höchsten Stufe des Gymnasiums die Lektüre Paulinischer Briefe, besonders des Römerbriefes, sowie des Johannesevangeliums als selbständiges Stoffgebiet einsetzen. Zunächst stehen sie aber meist ohne Zusammenhang mit einer leitenden Idee für den Aufbau des Lehrplans. Ferner erscheinen die genannten Schriften, sofern sie im vollen Umfang gelesen werden, nicht geeignet. So bewegt sich die ganze Beweisführung des Römerbriefes in dialektischen Formen, welche ohne Kenntnis ihrer jüdischen Grundlagen kaum verständlich sind. Und ähnlich dürfte es mit einer Vertiefung in das „pneumatische Evangelium“ sein, zu dessen Verständnis erst die Bekanntschaft mit der Zeitlage verhelfen kann, aus der heraus es geboren wurde, während es sonst nur bedenkliche Widersprüche mit den Synoptikern den Schülern vor Augen führt, zu deren Beseitigung die orthodoxe Apologetik nicht genügt.²⁾

¹⁾ Deswegen wird von manchen Seiten die Lektüre der Bibel in der Ursprache überhaupt verworfen, so Vilmar a. a. O. p. 41 f.

²⁾ cf. Münch a. a. O. p. 277.

Die Geschichte des alten und neuen Bundes aber pflegt man meist noch unter einen andern Gesichtspunkt zu stellen. Schon in der gewöhnlichen Bezeichnung als „Einleitung in das alte und neue Testament im allgemeinen und in seine einzelnen Schriften“ spricht sich das aus. Historische Angaben über die mutmaßlichen Verfasser der Bücher, die Abfassungszeit u. s. w. bilden den Hauptstoff des Unterrichts. Dies vermag zwar das historische Interesse zu wecken, einzelnes aus diesen Angaben mag auch für den gebildeten Christen notwendig erscheinen. Nur zu nahe liegt aber die Gefahr der Mitteilung rein theologischer Kenntnisse. Vor allem für die Bildung des Charakters ist der ganze Unterricht von geringem Wert.¹⁾

Einen zweiten Hauptstoff bildet die Kirchengeschichte. Die zeitliche Ausdehnung des Unterrichts in derselben wird verschieden bemessen. Demgemäß wird auch der Beginn desselben in diese oder jene Klasse gelegt. Ferner wird teilweise mit der Reformationsgeschichte abgebrochen, so daß die neuere Zeit keine Berücksichtigung findet. An die Reformationsgeschichte wird vielfach die Lektüre der Confessio Augustana angeschlossen. Als Ziel des kirchengeschichtlichen Unterrichts wird z. B. von Gottschick angegeben, „anschaulich zu machen, wie das Christentum eine gewaltige, den Menschen in seinem Innersten ergreifende Lebensmacht ist“, und so „einerseits das Verständnis der kirchlichen Gegenwart zu eröffnen, dessen auch der gebildete Laie bedarf und andererseits das für uns maßgebende Verständnis der christlichen Welt- und Lebensanschauung durch die Einsicht in den Prozeß zu vertiefen, in welchem sich dasselbe geschichtlich herausgearbeitet hat“.²⁾

Dieses Ziel, den religiös-sittlichen Charakter des Einzelnen an den Persönlichkeiten der Vergangenheit heranzubilden und in engem Anschluß an das religiöse Leben der

¹⁾ Daher verwirft ihn auch Vilmar a. a. O. p. 25 f.

²⁾ Gottschick a. a. O. p. 28 f.

Gemeinschaft, das Gewordene, in dem er wirken soll, aus dem Werden verständlich zu machen, sichern der Kirchengeschichte einen wichtigen Platz in dem Lehrplan der Oberstufen, wie wir im folgenden noch des näheren sehen werden. Nun umfaßt das genannte Gebiet eine reiche Masse von Stoff, bei der Auswahl desselben ist man in dem Punkt einig, daß keine „theologische Lehrentwicklung“, ¹⁾ sondern mehr „geistliche Kulturgeschichte“ ²⁾ den Mittelpunkt des Unterrichts bilden soll. Ein Hauptmangel macht sich jedoch fast durchgängig geltend, die Überfülle des Stoffs, womit die „Leitfadennot“ in Verbindung steht.

Schon für die „Einleitung in das alte und neue Testament“ erscheint ein Leitfaden oder leitfadenartige Diktate des Lehrers nötig, für die Kirchengeschichte aber gilt ein „leitfadenartiger Abriss“ als unumgänglich. Was bietet nun ein solcher, z. B. der vielgebrauchte ³⁾ von Hollenberg, der außer der Kirchengeschichte auch noch eine Auswahl Kirchenlieder, den kleinen Katechismus Luthers, Einleitung in das alte und neue Testament, einen Abriss der Glaubenslehre, die Augsburger Konfession nebst den drei ökumenischen Symbolen enthält. Wir finden die Kirchengeschichte auf nicht ganz 100 Seiten zusammengedrängt, von denen die neuere von der Reformation ab über die Hälfte einnimmt. Eine große Reihe der bedeutendsten kirchengeschichtlichen Persönlichkeiten wird behandelt, Biographien und Lehren natürlich bloß den Grundzügen nach. Der Leitfaden kann kein anschauliches Bild weder der einzelnen Persönlichkeiten noch der ganzen Zeitlage geben. Dies ist aber nötig, wenn der Unterricht sein Ziel erreichen soll. Der Zögling soll ebenso wie bei den biblischen Erzählungen alles miterleben, er soll einsehen lernen, wo die Gründe einer Lehre oder Sitte liegen, er soll sich ganz in die geschichtliche Entwicklung hinein-

¹⁾ Trosien a. a. O. p. 19.

²⁾ cf. Münch a. a. O. p. 285.

³⁾ Nach den Zusammenstellungen im 1. Hft. des II. Jahrg. der Zeitschrift für den evang. Religionsunterricht, p. 92.

versetzen. Darum ist es falsch, sich mit einem bloßen „Überblick über die Kirchengeschichte“¹⁾ zu begnügen. Die Kenntnis einzelner Daten oder Lehren kann nichts nützen, und ebenso falsch ist es, „über alles Hohe und Tiefe eine fertige Ansicht andern einzuprägen“, denn „jedes auswendig gelernte Urteil ist ein Vorurteil“.²⁾ Daher werden auch einzelne Quellenstücke in den Inhalt verwoben. Dieselben genügen aber nicht, um ein anschauliches Bild zu geben. Tritt nun eine anschauliche Schilderung des Lehrers hinzu, wie sehr muß das verhältnismäßig dürftige Material des Buches anschwellen.

So erscheint es unmöglich, in der gegebenen Zeit das ganze Material des Leitfadens zu verarbeiten. Die Beschränkung auf das Notwendige und wirklich Wertvolle bleibt dem Lehrer überlassen. Da liegt die Gefahr vor, daß er, um diese Mühe zu sparen, die Paragraphen des Buches lernen läßt, um mit dem Stoff möglichst fertig zu werden. Aber selbst wenn diese Gefahr vermieden wird, machen sich Schwierigkeiten geltend. Es bedarf langer Erfahrung, um den Stoff „nicht nach der Einteilung und Gliederung des Gegenstandes an sich, sondern im Hinblick auf die Entwicklung des jugendlichen Geistes“³⁾ zu ordnen. Ob und wie Quellenmaterial zur Veranschaulichung heranzuziehen ist, ist eine später zu behandelnde Frage. Daß endlich auch das Dogmatische und Dogmengeschichtliche sehr zur Geltung kommt, ersieht man z. B. daraus, daß auf Luthers Leben und Wirken ebensoviel Raum entfällt, wie auf die Darstellung der Unterscheidungslehren der protestantischen und katholischen Kirche. --

Der Hauptmangel bei diesem zweiten Hauptstoff der Oberstufe der Behandlung der Kirchengeschichte liegt also, um noch einmal kurz zusammenzufassen, in der Überfülle des Stoffs, den die hergebrachten Leitfäden bieten, und in der Beschränkung der Zeit, die man der Be-

¹⁾ cf. Frank a. a. O. p. 611.

²⁾ Thrändorf, Jahrb. XX des Vereins für wissensch. Pädag., p. 107 f. in einer treffenden Kritik der Leitfadenmethode.

³⁾ cf. Wiese a. a. O. p. 54.

arbeitung gönnt. Erst sekundär liegt in der Einrichtung der Leitfäden der Mangel begründet, daß zu viel „systematisches Material“, zu viel Gedächtnisstoff eingeprägt wird. Hiergegen wird von verschiedenen Seiten angekämpft. Oft begeht man allerdings einen inneren Widerspruch, indem man dasselbe, was man für die Oberstufen verwirft, für die Unterstufen gutheißt, den Vorrang der festen „Einprägung der Erkenntnisgrundlagen“ vor der „ausführlichen Erklärung“, oder sagen wir besser: einer unterrichtlichen Vertiefung in den Stoff zum Zweck der Charakterbildung.¹⁾

Als dritter Hauptstoff tritt gewöhnlich auf der obersten Stufe des Gymnasiums die evangelische Glaubens- und Sittenlehre auf. Auch sie ist dem zeitlichen Umfang nach verschieden bemessen ($\frac{1}{2}$ —1 Jahr). Ebenso wie die vorigen Stoffe schließt sie sich oft an einen Leitfaden an, oft an Diktate des Lehrers. Zuweilen wird an die Besprechung der Confessio Augustana oder an eine erneute Durchnahme des Katechismus oder den Römerbrief²⁾ angeknüpft. Selten erscheint sie als Sammlung der im Laufe des Religionsunterrichts, besonders der Oberstufen, besprochenen religiösen oder sittlichen Begriffe.³⁾

Elben dies ist nun der Punkt, von dem wir ausgehen wollen. Für die Glaubens- und Sittenlehre gilt nämlich derselbe Grundsatz, wie für den Katechismusunterricht. Nur auf konkreter Grundlage kann auch sie sich aufbauen, sonst bietet auch sie „Begriffe ohne Anschauung“. Nur dann hat sie wirklichen Wert, wie aller systematische Stoff, wenn sie vom Schüler selbst erarbeitet wird, und dies soll nicht im Lauf des letzten Jahres oder Halbjahres geschehen, sondern im Lauf der ganzen Charakterbildung, mit der auch die Weltanschauung eine immer grössere Klärung und Systematisierung erfährt. Wie diese allmähliche Sammlung des systematischen Stoffs am besten in der Anlehnung an die Kirchengeschichte

¹⁾ cf. Frank a. a. O. p. 601.

²⁾ Direktoren-Verhandlungen in Sachsen 1886, p. 143 f.

³⁾ So z. B. Lehrplan von Jena und Eisenach.

und Bibellektion, wie Wiese vorschlägt, geschieht, wird später noch zu besprechen sein.

Dafs die Glaubens- und Sittenlehre meist nicht eine Systematisierung hauptsächlich schon bekannten Stoffs, sondern ein Unterricht ad hoc ist, ausgehend vom systematischen Stoff selbst, hat nun noch weitere Folgen. Für die Gruppierung des Stoffs sind nämlich meist theologische Gesichtspunkte maßgebend, daher dann auch die Überfülle besonders an dogmatisch-theologischen Begriffen. Dem gegenüber wird oft der Grundsatz geltend gemacht, dafs der Religionsunterricht „Religion nicht Theologie“ treiben soll. Man verlangt ein Zurücktreten des systematischen Stoffs, ja man verwirft womöglich ganz jeden Unterricht in Glaubens- und Sittenlehre.¹⁾ Dies geht entschieden zu weit, wir werden vielmehr auf der Beibehaltung der Glaubens- und Sittenlehre im Lehrplan bestehen müssen, sofern sie eben nach der oben gegebenen Darstellung mehr eine Sammlung und Systematisierung von teilweise schon bekanntem Stoff ist. Dafs diese nötig ist, ergibt sich aus dem Ziel, das wir anerkennen, dafs nämlich der Schüler „Rechenschaft von seiner religiösen und sittlichen Überzeugung zu geben“ vermöge. Eben deswegen verlangen wir weniger Stoff, aber um so gröfsere Vertiefung und Anleitung zur Erwerbung fester Überzeugungen.²⁾

Ein Punkt bedarf schliesslich noch der Erwähnung. Da der Religionsunterricht nicht blofs ein „Fach“ neben andern ist, sondern als den Charakter bildend im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts stehen soll, so sollen nicht nur in anderen Unterrichtsfächern die Gedanken des Religionsunterrichts weiter gesponnen werden, sondern dieser letztere mufs selbst wieder die Gedankenkreise der anderen Fächer konzentrierend zu weben suchen. So übernimmt er historische Kenntnisse, z. B. aus der „allgemeinen Religionsgeschichte“, religiöse und ethische Begriffe aus der Behandlung des klassischen Alter-

¹⁾ Was Vilmar an die Stelle setzt, ist allerdings nicht viel besser: die Symbolik.

²⁾ cf. Thrändorf, Jahrb. XX, p. 131, XXI, p. 1 f.

tums. Dies wird von einzelnen Seiten betont, aber auch in den ausführlichen Lehrplänen finden wir nur vereinzelt Hinweise darauf, wie die Stoffgebiete verbunden werden.

Wir haben nunmehr die gesamte Stoffauswahl und -anordnung der hergebrachten Lehrpläne betrachtet. Blicken wir noch einmal zurück! Es haben zwar fast alle Stoffe ihre Berechtigung im Lehrplan nachgewiesen; doch stießen wir auf drei Hauptmängel, Überfülle des Stoffs im einzelnen und infolge davon mangelhafte Durcharbeitung, falsche Anordnung des Stoffs, d. h. zweimaliges oder mehrfaches Durchlaufen desselben, mehr zum Zweck gedächtnismässiger Aneignung und zum Schaden der Durcharbeitung, endlich mangelhafte Verbindung des historischen und systematischen Stoffs.

Zum Schluss wollen wir noch einmal an den Vorschlag Wieses anknüpfen. Wie wir erwähnten, will er die Auswahl des Stoffs von einer Vereinbarung der Schulbehörde und der kirchlichen abhängig machen. Dies hängt natürlich mit der Aufhebung des schulmässigen Religionsunterrichts zusammen. Wir müssen aber darin die Vernachlässigung des Grundsatzes sehen, daß der Stoff mit Rücksicht auf das Unterrichts- und Erziehungsziel nach psychologischen Gesichtspunkten angeordnet werden muß.

Der Stoff der vorgeschlagenen Religionsstunden würde mehr zufälligen Erwägungen preisgegeben, und die Gefahr liegt nahe, daß die Religionsstunden, wie Professor Witte in C. Rethwischs „Jahresbericht über das höhere Schulwesen“, IV. Jahrgang 1889, Anhang p. 3 bemerkt, sich in „wissenschaftliche collegia pietatis“ verwandeln.

Wir halten also an dem schulmässigen Religionsunterricht fest, sowie an dem Aufbau desselben nach psychologischen Grundsätzen. Wir glauben auch, daß bei Vermeidung der oben bezeichneten Mängel die bestehende Lehrverfassung die Grundlage bleiben kann. Wenn der Religionsunterricht den Forderungen der Konzentration entsprechend mehr in den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts tritt,

wird sich vielleicht auch eine geringe Erweiterung des Raumes, den er im Lehrplan einnimmt, nötig machen. Vorläufig aber müssen wir uns der Forderung gegenüber ablehnend verhalten, die A. Schöler in der Schrift: „Die religiöse Erziehung unserer gebildeten Jugend und der Religionsunterricht auf unsern Gymnasien“ (Gütersloh 1890) erhebt. Diese gipfelt darin, daß in den Oberklassen vier Stunden für den Religionsunterricht anzusetzen seien,¹⁾ in Sexta bis Quarta je drei. Der Kernpunkt ist nicht getroffen, vor allem nicht der Mangel an Verbindung der einzelnen Stoffe, wie schon daraus hervorgeht, daß von den vier Stunden der Oberklassen zwei für die biblische Litteratur, eine für die Kirchengeschichte und eine für Glaubens- und Sittengeschichte verwendet werden sollen (cf. p. 37 f.).

2. Der Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts auf höheren Schulen, psychologisch begründet.

Während wir im vorigen Abschnitt sozusagen den empirischen Weg einschlugen und die durch die Praxis gebotenen Lehrpläne einer Prüfung unterzogen, wollen wir nunmehr die gemachten Beobachtungen sammeln und vom Standpunkt der „wissenschaftlichen Didaktik“ aus den Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen begründen.

A. Das Gesetz der Propädeutik und die Kulturstufentheorie.

Fassen wir zunächst, auf das einheitliche Erziehungsziel eines religiös-sittlichen Charakters gestützt, den ganzen Lehrgang des Religionsunterrichts als einen einheitlichen auf. Als Unterrichtsgrundlage hatte sich uns vor allem ein religiöser Anschauungsunterricht ergeben, der das religiöse und sittliche Ideal in den konkreten Formen idealer Persönlichkeiten lebendig werden läßt und von ihnen aus sich zu

¹⁾ Eine Mehrforderung von einer Stunde für Quinta, Sekunda und Prima stellte auch Pastor D. von Bodelschwingh in den Berliner Verhandlungen 1890 (cf. p. 643).

religiösen und sittlichen Begriffen erhebt. Nun hatten wir aber das religiös-sittliche Ideal genauer als evangelisches Christentum bestimmt. So ergibt es sich von selbst, daß in den Mittelpunkt des geschichtlichen Unterrichts für uns Evangelische die ideale Gestalt des Heilands treten muß, wie sie uns unsere Offenbarungsurkunde, die Bibel, darstellt. Jesu Stellung in seiner Zeit und zu seinen Zeitgenossen, sowie überhaupt die religiöse Frage, als deren verkörperte Lösung wir ihn betrachten, ist aber für Kinder wie überhaupt kaum ohne Kenntnis der religiösen Entwicklung vor Christo verständlich. Erst diese Kenntnis kann die „apperzipierenden Vorstellungen“ schaffen für eine tiefere Erfassung des Heils, das Jesus gebracht. Und auch zu diesem Zweck bietet sich ein trefflicher Stoff für den religiösen Anschauungsunterricht: die idealen Persönlichkeiten aus der Geschichte des Volkes Israel von den Ervätern bis zu Salomo und den Propheten.

Ferner tritt unser Erziehungsideal, das evangelische Christentum, zwar in Leben und Lehre Jesu in klaren Zügen uns vor Augen, dies Ideal mußte aber erst in langer Entwicklung durch Verbildungen hindurch wieder bewußtes Ziel werden. Das religiös-sittliche Ideal der Gegenwart ruht auf einer jahrhundertelangen Entwicklung, besonders aber auf den Errungenschaften unserer deutschen Reformation. So ergibt sich als ein weiterer Stoff der sittlichen und religiösen Anschauung das religiöse Leben großer historischer Persönlichkeiten aus der Geschichte der christlichen Kirche, insbesondere aus der Zeit der Reformation.

Unser Erziehungsideal hat aber auch eine soziale Seite: Der evangelische Christ soll ein lebendiges Glied der evangelischen Kirche sein. Auch für dieses Ziel bietet die Geschichte reichen Unterrichtsstoff. Die religiösen Persönlichkeiten der Geschichte stehen meist auch mitten in der Entwicklung der Kirche. Die Betrachtung dieser Entwicklung vermag nun das Verständnis des Werts der evangelischen Kirche zu wecken, wie sie in ihrer gegenwärtigen Ausgestaltung ebenfalls Gegenstand der Betrachtung bilden

muß. Zugleich weckt das vorbildliche Handeln der historischen Persönlichkeiten, ihr festes Bekenntnis und ihre Treue zur Kirche ähnliches Verhalten bei den Zöglingen. So hätten wir zunächst als Kern des Religionsunterrichts an höheren Schulen die bekannten Stoffgebiete: biblische Geschichte des alten und neuen Testamentes und Kirchengeschichte.

Das sind aber nun erst die großen Stoffgebiete, aus denen die Auswahl zu treffen und die nach psychologischen Gesichtspunkten anzuordnen sind. Als eine Hauptforderung für die Auswahl hatte sich uns ergeben, daß die Stoffe große, unzerstückte Gedankenmassen bieten müssen, in die sich der Zögling voll einzuleben vermag. Also kein flüchtiges Begegnen, sondern längeren idealen Umgang soll der Unterricht ermöglichen. Für die Anordnung der Stoffe aber können wir das allgemeine Gesetz der Apperzeption¹⁾ geltend machen. Dies will in allgemeinsten Fassung folgendes besagen: Nur diejenigen neuen Vorstellungen lassen sich mit den alten Vorstellungsmassen verschmelzen, die entweder qualitativ ganz gleich sind, oder bei denen wenigstens die aus qualitativen Verschiedenheiten entspringende Hemmung das Streben nach Verschmelzung noch nicht überwiegt. Den Gedankenkreis vermögen aber nur solche Vorstellungen zu erweitern, in welchen qualitativ Verschiedenes, Neues entgegentritt. Diejenigen werden aber am wertvollsten sein, welche die meisten Apperzeptionshilfen bieten, dennoch aber verhältnismäßig viel Neues bieten. Wertvoll sind diese Vorstellungen besonders deswegen, weil sich an sie unmittelbar und naturnotwendig bestimmte Gefühle knüpfen, die wir in ihrer Totalität als das Interesse bezeichnen. Wo das Interesse auftritt, wo eine Spannung der Vorstellungen stattfindet, da wird die Apperzeption am schnellsten und gründlichsten geschehen, und vor allem werden die Vorstellungen dann auch weiterwirkende Kraft haben, keinen toten Schatz im Bewußtsein bilden. Daraus folgt das allgemeine Gesetz: Der Unterricht soll die Stoffe in

¹⁾ cf. Volkmann, Lehrbuch der Psychologie, Bd. II, p. 187 f.

solcher Ordnung darbieten, daß für die Apperzeption des Einzelnen die möglichst günstigen Bedingungen vorliegen, d. h. daß möglichst viel Apperzeption von Interesse begleitet ist.¹⁾

Das gilt nun auch für den religiösen Gedankenkreis, doch wird die Aufgabe der Anordnung hier eine verwickeltere. Der übrige Unterricht kann sich vielfach die apperzipierenden Vorstellungen allmählich selbst schaffen, er verfährt nach dem Gesetz: vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren. Beim religiösen Unterricht kommt es aber vor allem auf die religiösen und sittlichen Gefühle an, die sich an die Vorstellungen knüpfen, zu Werturteilen klären und ein festes Gefüge religiöser und sittlicher Überzeugungen, einen Charakter bilden sollen. Hier ist mehr als irgend sonst auf die Charakterentwicklung der Einzelpersönlichkeit Rücksicht zu nehmen. Es genügt daher nicht, die Stoffe in geschichtlicher Reihenfolge anzuordnen. Bei dieser chronologischen Anordnung befolgt man allerdings den Grundsatz, daß das Gewordene nur aus dem Werden verständlich sei, daß die Gründe für ein tieferes Verständnis einer Zeit in der Erkenntnis der vorhergehenden liegen. Bei dieser „historischen Folge der Kulturstoffe“ wird daher auch jeder Stoff dem folgenden zahlreiche, starke Apperzeptionshilfen schaffen. Und vielfach begnügt man sich mit diesem Gesetz der Propädeutik bei der Anordnung des Lehrplans. Aber dies historische Prinzip reicht nicht aus. Es fragt sich, ob sich an das äußere Verständnis der geschichtlichen Stoffe jedesmal auch die Gefühle knüpfen, die für die Charakterausbildung den Hauptwert bilden. Es würde darnach sich die Aufgabe ergeben, die geschichtlichen Stoffe erstens chronologisch zu ordnen nach großen Gruppen, die ganze Gedankenmassen bilden, und sie zweitens der Entwicklung des individuellen Charakters anzupassen.

Ein Gedanke kann uns hier zum Führer dienen; das religiös-sittliche Ideal der Gegenwart hat sich auch erst im

¹⁾ cf. Lange, Über Apperzeption, p. 123.

Lauf der geschichtlichen Entwicklung herausgebildet. Vielleicht entsprechen nun den Stufen, die wir in der religiösen und sittlichen Entwicklung des Einzelnen in ihren Grundzügen dargestellt haben, auch analoge Entwicklungsstadien in der Entwicklung des religiös-sittlichen Lebens der Gesamtheit. Dies ist die sogenannte „Kulturstufentheorie“ auf religiös-sittlichem Gebiet. Wir müssen mit einigen Worten auf sie zur Klarstellung für unsere Untersuchung eingehen.

Wie die neuere Naturwissenschaft auf physischem Gebiet weitgehende Analogien in der Phylognese und Ontogenese mit größter Wahrscheinlichkeit nachgewiesen hat, so beschäftigt jetzt die Psychologie, sofern sie als Völkerpsychologie auch die geistige Entwicklung ganzer Völker zum Gegenstand ihrer Betrachtung macht, das Problem oder die Hypothese der Analogie zwischen Einzel- und Gesamtentwicklung auf geistigem Gebiet. Dieser Gedanke,¹⁾ welcher in allgemeiner Fassung schon von unseren Klassikern ausgesprochen worden, von Philosophen in ihr System verwoben worden ist, ist auf pädagogischem Gebiet besonders durch die Schule Herbart's praktisch verwertet worden. In seinen allgemeinsten Zügen ist dieser Gedanke wohl schon dargelegt,²⁾ aber für die einzelnen Seiten der menschlichen Geistesthätigkeit in seinen Einzelheiten noch nicht durchgeführt worden.³⁾ Einiges Material geben die Ausführungen von Ziller,⁴⁾ Vogt⁵⁾ und Hartmann⁶⁾ für unser Gebiet.⁷⁾

¹⁾ cf. Die Litteraturangaben hierzu in Vaihinger „Naturforschung und Schule“, p. 27, 28, 32 f., 41 f.

²⁾ cf. Den Aufsatz „Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung“ von Capesius im Jahrbuch XXI d. Vereins f. wiss. Päd., p. 117 f.

³⁾ Einzeluntersuchungen bieten die Arbeiten von O. W. Beyer, „Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule“, Leipzig 1885, Menard, „Der Zeichenunterricht“.

⁴⁾ cf. Jahrbuch d. Vereins f. wiss. Päd. XIII, p. 117 f. cf. dazu Rein, Pädag. Studien 1888, p. 73 f.

⁵⁾ Erläuterungen z. Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. XVI, p. 40 f.

⁶⁾ Sächs. Schulzeitung 1887, Nr. 16—18.

⁷⁾ cf. auch Zillig, Der Geschichtsunterricht in der elementaren

Versuchen wir in den Grundzügen die Theorie der Kulturstufen für unser Gebiet zu begründen. Zunächst darf die Entwicklung nicht so aufgefaßt werden, als ob sie bloß ihren Wert in Hinblick auf die letzte Entwicklungsstufe hätte. Mit Recht sagt daher Ranke: „Jede Epoche ist unmittelbar zu Gott, und ihr Wert beruht gar nicht auf dem, was aus ihr hervorgeht, sondern in ihrer Existenz selbst, in ihrem eigenen Selbst.“¹⁾ Ferner darf nicht von einer Parallelisierung der Entwicklung des Einzelnen und der ganzen Menschheit geredet werden. „Die einem bestimmten Zeitabschnitte angehörende Menschheit bildet niemals ein einheitliches, auf gleicher Kulturstufe stehendes Ganze.“ Sehen wir doch noch in der Gegenwart ganze Völker auf einer sehr tiefen Stufe stehen geblieben oder gar wieder auf sie zurückgesunken. Es läßt sich nun zwar annehmen, daß bei diesen Völkern eine Weiterentwicklung nach Analogie derjenigen vor sich gehen wird, die sich bei anderen nachweisen läßt,²⁾ aber immerhin spielen, ähnlich wie bei der Entwicklung der Einzelpersönlichkeiten, viel subjektive Momente herein. Wir haben auch bei ihnen verschiedene Anlagen in dem ganzen geistigen Leben, in intellektueller Begabung, wie im Temperament zu berücksichtigen. Ferner muß vor allem auch der erziehende Einfluß eines Völkerindividuums auf das andere beachtet werden. Beschränken wir also das analoge Verhältnis auf die Entwicklung des Einzelnen und eines bestimmten Volkes und zwar naturgemäß seines eigenen.³⁾

Aber auch in den engeren Grenzen des nationalen Ganzen zeigen sich z. B. in der Gegenwart alle Stufen religiös-sitt-

Erziehungsschule, Jahrbuch d. Ver. f. wiss. Päd. XIV, p. 135—142.
 Thrändorf, Jahrbuch XX, p. 97 f.

¹⁾ cf. Ranke, Weltgeschichte, IX. Teil. 2. Abt., p. 5.

²⁾ cf. Pfleiderer, „Religionsphilosophie“, Bd. II, p. 604.

³⁾ cf. Zillig im Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd., Bd. XIV, p. 111 f.
 Rein, Pädag. Studien 1888, p. 65 f.

licher Entwicklung neben einander. Insofern kann Ranke sagen, daß in moralischer Hinsicht sich ein Fortschritt nicht verfolgen lasse.¹⁾ Größere Ähnlichkeit der Individuen dürfen wir allerdings wohl in weit zurückliegenden Zeiten der Vergangenheit annehmen. Das zeigen die Beispiele auf niedriger Kulturstufe stehen gebliebener Völker. Langsam erst vollzieht sich durch gegenseitige Wechselwirkung die Erhebung der großen Mehrheit eines Volkes auf eine höhere Kulturstufe besonders in religiös-sittlicher Hinsicht. Ein Teil der Einzelpersönlichkeiten, aus welchen sich das Volk zusammensetzt, bleibt nämlich, wie es auch auf anderen Gebieten des Geisteslebens stattfindet, hinter dem andern mehr oder weniger zurück. Wir können daher im allgemeinen nur mit einem idealen Durchschnitt rechnen. Besonders in höheren Entwicklungsstadien vollzieht sich der Fortschritt von einzelnen besonders schöpferischen, leitenden Persönlichkeiten aus,²⁾ deren Wirksamkeit oft weite, oft engere Kreise umspannt, oft mehr eine momentane, oft eine dauernde ist.

Von noch größerer Wichtigkeit ist aber die schon erwähnte Beeinflussung eines Volkes durch andere, besonders wenn diese auf höherer Entwicklungsstufe stehen. Ferner kommen Zeiten, wo das geistige Leben erlahmt und sich kein Fortschritt bemerklich macht. Ja zuweilen treten sogar Rückschritte in der ganzen Entwicklung ein. All dies wird von unberechenbaren, für unsere menschliche Auffassung zufällig erscheinenden Ursachen beeinflusst, analog wie auch die Entwicklung des Einzelnen. Endlich ist zu beachten, daß diese Entwicklung stets den Charakter des Kontinuierlichen, Pragmatischen trägt.³⁾ Wir dürfen also von Entwicklungsstufen bloß in dem Sinne reden, daß wir besonders wichtige Zeiten in ihrer Gesamtheit auffassen und sie als Endpunkte der Entwicklung mit früheren Zeiten ver-

¹⁾ Ranke, Weltgeschichte, IX. Teil, 2. Abt., p. 5.

²⁾ cf. Capesius a. a. O. p. 174.

³⁾ cf. Capesius a. a. O. p. 176.

gleichen, in welchen vieles noch im Beginn dieser Entwicklung stand. So ergibt sich also, daß bloß in großen Zügen Analogien zwischen der von der Erziehung beeinflussten Einzelentwicklung und der freier sich bewegenden Gesamtentwicklung sich vorfinden werden. Es wird daher mit Recht auch bloß von Analogie, Kongenialität beider, nicht von Parallelismus oder Kongruenz zu reden sein.¹⁾

Wie hat sich nun das religiös-sittliche Ideal des evangelischen Christentums, das sich uns als das Ziel der ganzen Erziehung ergab, in dem Bewußtsein des deutschen Volkes entwickelt? — Die Geschichte weist uns klar darauf hin, daß das Christentum als eine von außen her kommende Macht „erziehend“ die Entwicklung des religiös-sittlichen Volkslebens in unserem Volke bestimmt hat. Das Christentum ruht nun aber wieder auf der Vorstufe des Judentums. Auf dieses müssen wir daher auch zurückgehen, und somit ergibt sich ein Aufbau der religiös-sittlichen Entwicklung gleichsam in zwei Stockwerken übereinander, innerhalb des Volkes Israel und innerhalb des deutschen Volkes.

Als leitender Grundgedanke gilt hier der Satz Pfleiderers: „Wird die Offenbarung des göttlichen Geistes aus einer äußeren zu einer unserm Geiste innerlichen, so wird sie eben damit notwendig auch aus einmaligem Geschichtsereignis zu fortgehendem Entwicklungsprozeß durch die gesamte Geschichte hindurch, womit dann ebensowohl der bloße irrationelle Geschichtsglaube wie der bloße geschichtslos abstrakte Vernunftglaube überwunden sind, und an beider Stelle tritt der wahrhaft rationelle Glaube an die in der Geschichte wirkende und durch sie stetig sich verwirklichende Vernunft“. ²⁾

Eine ausführliche Schilderung des Entwicklungsgangs ist nur auf Grund umfassender geschichts-philosophischer Studien möglich. Hier können wir bloß einen kurzen

¹⁾ cf. Capesius a. a. O. p. 150 f.

²⁾ cf. Pfleiderer, Religionsphilosophie, Bd. I, p. 190.

Überblick geben, bei welchem wir uns wieder an die Dreiteilung Vogts anschließen. Er unterscheidet in der Entwicklung der Ethik der Gemeinschaft Heldenzeitalter, Staatenbildung, Durchbildung des Lebens oder auch patriarchalisch geordneten, gesetzlich geordneten, zweckmäßig organisierten Zustand der Gesellschaft.¹⁾

Blicken wir in die älteste Zeit der religiös-sittlichen Entwicklung des Volkes Israel zurück, sofern sie im Lichte der biblischen Darstellung erkennbar, in die Patriarchenzeit. Bekanntlich hat sich die Religionsgeschichte seit längerer Zeit eingehend gerade mit der Klarstellung dieser Entwicklung beschäftigt. Die Untersuchung ist noch nicht abgeschlossen. Für uns dürfte eine Vergleichung des Bildes jener Zeit, wie es im Licht der biblischen Darstellung einerseits und der Religionsgeschichte andererseits erscheint, manche übereinstimmende Züge ergeben. Allerdings erscheint die Entwicklung in der biblischen Darstellung eben mehr unter dem Einfluß eines direkten, erzieherischen Eingreifens Gottes, während die Religionsgeschichte sich bemüht, die Faktoren zu ermitteln, durch welche hindurch er sich dem Menschen offenbarte. Das biblische Bild der Erzväterzeit, das allein natürlich in pädagogischer Hinsicht praktischen Wert hat, zeigt entschieden in sittlicher, wie religiöser Hinsicht ein ähnliches Gepräge, wie die von uns angenommene erste Entwicklungsstufe in der Einzelentwicklung. Stellen wir einmal einige bezeichnende Züge zusammen: blinde, vertrauende Abhängigkeit von Gott (Isaaks Opferung), phantasiemäßiges Gottesbild (Abrahams Verkehr mit Gott, Jakobs Gebetskampf), teilweise sogar Herabsinken zu grobsinnlichen Zügen (goldenes Kalb), später im Gewand der Poesie noch enthalten (cf. Psalm 18 und 104, v. 1—3 u. a.), Herrschaft der Sitte im patriarchalischen Familienverhältnis.

Die Zeit von Mose und der Eroberung des Landes bezeichnet den allmählichen Übergang zu einem der zweiten Entwicklungsstufe der Einzelpersönlichkeit analogen Zeit-

¹⁾ cf. Erläuterungen z. XVI. Jahrbuch d. Ver. f. wiss. Päd., p. 40 f.

raum. In Mose begegnen wir einer der schöpferischen Persönlichkeiten, welche erzieherisch auf das ganze Volk wirkten. Sein Gottesbild streift die allzusinnlichen Formen des Volksglaubens ab; die sinnlichen Züge der Volksphantasie werden allmählich zu bewußt poetischen Formen. Im Kampf mit niedrigen Gottesbildern, besonders heidnischen, bildet sich ein ethisches immer vollkommener heraus, dessen Träger und Weiterbildner besonders die Propheten sind. Der Ewige erscheint verzugsweise zunächst noch als der gebietende Herr, der unbedingten Gehorsam fordert. Gemäfs dem Autoritätsstandpunkt ist das kultische Verhältniß zu Jahve noch ein äußerliches. Es besteht mehr in einem Ceremonialdienst, der sich allmählich herausgebildet, und der erst durch den Einfluß der Propheten in einen wahren, sittlichen Jahveglauben und Jahvedienst verwandelt wurde, in einen „ethischen Monotheismus“. Demgemäfs tritt auch in sittlicher Hinsicht neben die Forderung der Enthaltung vom kultisch Unreinen erst allmählich die Forderung der Enthaltung vom sittlich Verwerflichen. (Änderung im Begriff des „Heiligen Israel“ und des „heiligen Volkes“.) In sozialetischer Hinsicht endlich erhebt sich das Volk zu einem mehr geordneten Staatsleben. Auf dieser Stufe der religiösen (insbesondere der kultischen) individual-, wie sozial-sittlichen Entwicklung blieb das Volk Israel stehen. Die tiefen Gedanken einzelner Propheten blieben für die Masse unverstanden. Ja es fand eher ein Rückschritt durch Verhärtung der Formen des gewohnheitsmäfsigen Autoritätsglaubens und gesetzlichen Ceremoniendienstes statt, wie er vor allem durch den Pharisäismus bezeichnet ist.

Da trat in voller Klarheit in Leben und Lehre Jesu das absolute Ideal, die religiöse und sittliche Idee, in Form wie Inhalt vollkommen, in die Welt. Das Gesetz ward zum Evangelium. Die Vorstellung Gottes bezeichnet die reinste Tiefe des religiösen Gedankens. Das Verhältniß des Menschen zu Gott erscheint in seiner vollkommensten Gestalt als Liebe zum Vater im Himmel, das ethische

Verhältnis als reine, selbstlose Liebe zum Nächsten. Nicht eigentlich als „Gebote“ sind diese Centren der Lehre Jesu zu betrachten, da ja Gefühl und Einsicht in inniger Harmonie stehen sollen. Auf der Liebe zum Nächsten endlich baut sich das Ideal des „Gottesreiches“ auf, als stets zu erstrebendes Gut, aber auch schon begründet in der apostolischen Gemeinde durch den Geist Gottes, der zugleich auch dem Einzelnen den Weg zur Vollkommenheit zeigt: Wiedergeburt und Umgestaltung des ganzen Menschen. Was aber Christus über alle Menschen emporhebt, ist, daß dies religiös-sittliche Ideal uns in seinem eigenen Leben in vollendeter Persönlichkeit entgegentritt. Das ist das Göttliche in Christo. Insofern ist Jesus eine inkommensurable Größe in der Geschichte, die Offenbarung Gottes κατ' ἐξοχήν.

Aber das Volk Israel war noch nicht reif für dies Ideal und noch weniger die Heidenwelt. So kam es, daß der hohe Gehalt des Evangeliums Jesu, der erst in dem nach höchster religiöser und sittlicher Freiheit strebenden Menschen in voller Kraft und Klarheit sich offenbart, als neues Gesetz, äußerlich aufgenommen wurde. Als solches verdrängte es bei den Juden den alttestamentlichen Glauben und das alttestamentliche Gesetz, bei den Heiden das natürliche Sittengesetz und den heidnischen polytheistischen Autoritätsglauben, nicht ohne selbst von den besiegten Mächten vielfach modifiziert zu werden. So war mit der Herabdrückung des Ideals in formaler Hinsicht auch oft eine solche in materialer verbunden.

In dieser Gestalt kam nun das Christentum auch zu den germanischen Stämmen, zu denen wir uns nunmehr wenden wollen, den nationalen Entwicklungsgang verfolgend. Sie hatten vorher die erste Kindheitsstufe eines phantasiemäßigen, frei sich entwickelnden Naturglaubens und einer analogen Sittlichkeit durchlaufen. Ob sie in der Entwicklung zu einer höheren Stufe standen, bedürfte einer besonderen Untersuchung. Da trat ihnen das Christentum als eine fremde Macht, Gehorsam fordernd, gegenüber. So fand eine Umwälzung der ganzen religiösen und sittlichen Vor-

stellungen statt, ähnlich wie bei einem Kind, das plötzlich den Erzieher wechselt, oder besser noch: das aus der freien Entwicklung herausgerissen und einem Erzieher übergeben wird. Nach und nach verschaffte sich der christliche Glaube, von der Kirche machtvoll vertreten, willige Autorität. Das sittliche Leben, das sich freier entwickelte, stand ebenfalls unter dem Einfluß der Kirche. Diese selbst bildete sich zu einem gesetzlich geordneten Gemeinwesen ebenso wie die christlichen Staaten aus. Von dieser zweiten Entwicklungsstufe suchten einzelne Männer zum dritten hindurchzudringen und als Führer zu wirken, meist im Kampf mit der Kirche, der Schirmherrin des Autoritätsstandpunktes. Insofern redet man mit Recht von Reformatoren vor der Reformation.

Erst das gewaltige Geistesringen des Augustinermönchs bedeutete auch für weitere Kreise die Befreiung des religiösen und sittlichen Lebens von dem lastenden Druck kirchlicher Autorität. Während die katholische Kirche den Autoritätsstandpunkt festhielt und immer stärker zu schützen suchte, drang die Reformation zur evangelischen Freiheit durch. Ihre Autorität ruht in der Bibel, d. h. sie verwandelt sich durch Aufnahme des in ihr offenbarten Evangeliums in absolute religiöse und sittliche Freiheit.¹⁾ Doch nicht mit einemmale war für die große Mehrheit des deutschen Volkes die Erhebung zur dritten Stufe religiösen und sittlichen Lebens erkämpft. Stets neuer Anstöße und einer bewußten Volks- und Einzelerziehung bedarf es, um das Ideal des evangelischen Christentums als ein allgemein und bewußt erstrebtes Ziel zu begründen. Denn in dem „allgemeinen Priestertum“ gipfelt das Ideal des evangelischen Christentums.

Fassen wir die Resultate der gegebenen Entwicklung zusammen. Dieselbe bedürfte allerdings einer eingehenderen Begründung, um den Schein einer Geschichtskonstruktion völlig zu vermeiden, der bei solchen Untersuchungen leicht entsteht. Es ergibt sich Folgendes: Im israelitischen Volk

¹⁾ cf Pfleiderer, Glaubens- und Sittenlehre, p. 50.

können wir ein Aufsteigen des religiös-sittlichen Bewußtseins von der ersten durch die zweite Stufe hindurch wahrnehmen, bis in dem Evangelium Jesu das Ideal der dritten Stufe aufleuchtete, aber unerreicht blieb. Die zweite Stufe findet ihre Fortsetzung in dem deutschen Volksbewußtsein. Auf neuere wird das Ideal der dritten in der Reformationszeit von den Fesseln der Autorität gelöst, aber nur allmählich vollzieht sich der Aufstieg des Volksbewußtseins zum Ideal. Die ganze Entwicklung können wir, trotzdem sie sich innerhalb zweier Nationalitäten vollzieht, doch im ganzen als eine einheitliche auffassen, wobei die zweite Stufe allerdings eine sehr ausgedehnte wird, eine Thatsache, die auch ihre Analogie in der Entwicklung der Einzelpersönlichkeit hat.

Nunmehr dürften wir der Erfüllung der Forderung, die großen geschichtlichen Stoffgruppen im Hinblick auf die individuelle Entwicklung anzuordnen, einen Schritt näher getreten sein. Wir können nunmehr die weitere Forderung stellen: Man ordne die Stoffe möglichst so an, daß die einzelnen Entwicklungsstufen des religiös-sittlichen Bewußtseins der Gesamtheit auf die des Einzelnen bezogen werden. Vermöge des Gesetzes der Propädeutik ordnen wir die Stoffe so an, daß der vorhergehende dem jeweilig folgenden möglichst viel geeignete Apperzeptionshilfen bieten kann. Vermöge des Hilfsprinzips der kulturhistorischen Stufen ordnen wir die Stoffe so, daß dem natürlichen Entwicklungsgang des Zöglings möglichst kongeniale Stoffe geboten werden. Man sieht zugleich aus unserer Darlegung, daß wir uns so eine größere Freiheit in der Anordnung zu wahren vermögen, indem für die Auswahl im einzelnen doch vor allem das Gesetz der Propädeutik giltig ist.

B. Auswahl und Anordnung der Stoffe.

Schreiten wir nunmehr zu einer genaueren Auswahl und Anordnung der Stoffe für den gesamten Religionsunterricht, indem wir zunächst einen neun Jahrgänge umfassenden Gymnasiallehrplan zu Grunde legen. Selbstverständ-

lich ist die Verteilung des Stoffs als ein Versuch zu betrachten, der zwar auf den gegebenen Grundlagen sich aufbaut, aber nichtsdestoweniger der Kritik unterliegt. Gemäfs den früheren Untersuchungen zerfällt der geschichtliche Stoff in zwei Hauptgruppen, die biblische und die kirchengeschichtliche. Wir können dementsprechend auch zwei grofse Gruppen im Lehrplan, Unter- und Oberstufen, unterscheiden. Von dem Stoff der meist von dem Gymnasium und der höheren Schule überhaupt abgetrennten Vorstufe von drei Jahrgängen wollen wir hier absehen.

Naturgemäfs beginnen wir mit dem alttestamentlichen Stoff der Patriarchen-, Richter- und Königsgeschichte. Die Vorgeschichte, insbesondere die schwer verständliche Schöpfungsgeschichte bleibt noch einer späteren Stufe vorbehalten. Behufs vertiefter Durcharbeitung des Stoffs ist es notwendig, ihn auf zwei Jahrgänge zu verteilen (also Sexta bis Quinta). Die Schüler würden sich im allgemeinen in der Zeit des Übergangs von der ersten zur zweiten Entwicklungsstufe befinden und somit wäre der Stoff gerade geeignet, diese Entwicklung zu leiten.

Es würde sich der Kernstoff des Religionsunterrichts, Leben und Lehre unseres Heilands anschließen. Auch dieser Stoff erfordert eine Ausdehnung über einen einzigen Jahrgang hinaus, so dafs er vielleicht mit der Geschichte der Urgemeinde zusammen den Stoff der zwei nächsten Jahrgänge bildete (Quarta bis Untertertia). Wie entspricht nun dieser Stoff der individuellen Entwicklung? Während das Kind vorher Personen kennen lernte, die wie es selbst noch auf der Stufe blinder und dann williger Autorität in sittlicher Beziehung und auf der ersten und zweiten religiösen Stufe standen, so tritt es jetzt in einen idealen Umgang mit Jesus, dem vollkommenen Urbild in sittlicher wie religiöser Hinsicht. Ist dies zu rechtfertigen, da doch das Kind noch mitten in der zweiten Entwicklungsstufe steht?

Diesem Einwurf ist zu entgegnen: Um des religiösen und sittlichen Vollgehalts der Offenbarung in Jesu mufs

diese jetzt auftreten, auch wenn sie in der Form noch nicht vollkommen aufgefaßt zu werden vermag. Es gilt die Kinder in williges Autoritätsverhältnis zu Jesu selbst zu setzen, wenn sie auch dessen Hoheit noch nicht völlig zu verstehen vermögen, ähnlich wie die Apostel auch noch unvollkommen ihn erkannten. Das Prinzip der kulturhistorischen Stufen muß demnach hier als Hilfsprinzip zurücktreten, man darf eben seine Wichtigkeit auch nicht überschätzen. Die Person Jesu tritt vermöge des Inhalts der Offenbarung heraus aus dem Gang des Parallelismus. Diejenige Form, welche, wie wir sahen, ja bei vielen Menschen das Endstadium der Entwicklung bildet, willige Autorität gegenüber den religiösen und sittlichen Lehren des Christentums bildet eine notwendige Durchgangsstufe im Unterricht. In analoger Weise ist ihr eine gefühlsmäßige der ersten Entwicklungsstufe entsprechende Auffassung des Christentums vorausgegangen, wie sie der christliche Geist in Familie und Gesellschaft, und vor allem auch erbauliches Wirken der Schule (Andachten) und Kirche (Kindergottesdienst) weckt.

An das Leben Jesu und die Geschichte der Urgemeinde schließt sich das Leben und Wirken des großen Heidenapostels. Auch er wird natürlich vorläufig noch vom Standpunkt der zweiten Stufe aus apperzipiert. Wenn daher auch ein tieferes Verständnis seines religiösen Kampfes bei der Bekehrung, seiner Hoheit über den gesetzlichen Standpunkt erst später gewonnen werden kann, zu einer Weiterführung der kindlichen Entwicklung im Sinn williger Autorität gegen das christliche Leben ist doch er gerade sehr geeignet. Dieser Stoff würde der Obertertia zuzuweisen sein.

Bis hierher würde der Lehrplan in vielen Punkten mit dem der Praxis übereinstimmen, doch würden die Stoffe desselben eine tiefere Ausführung erfahren können, da sie sich nicht so sehr zusammendrängen würden, wie bei einem mehrmaligen Durchlaufen des Stoffes. An den geschichtlichen Stoff würde sich nun in der Weise etwa, wie Zange in der Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht

Jahrgang I, Hft. 3, p. 175—191 dargelegt und in seinen Lehrplänen für Sexta bis Quarta veranschaulicht hat, der systematische Stoff anschließen. So würden bis Untertertia die drei ersten Hauptstücke des Katechismus in Verbindung mit Kirchenliedern vor allem „religiösen Empfindungsgehalts“¹⁾ und Bibelsprüchen, zur Behandlung gekommen sein. In Obertertia würde sich an die Behandlung des Wirkens Pauli noch ein Überblick über den Lutherischen Katechismus anschließen. Auch wäre hier vor allem der Ort zu einer immanenten Repetition des gesamten Stoffs der Unterstufen, geordnet zu einem Überblick über die „Geschichte des Reiches Gottes“.

Wenden wir uns nun zu der andern Hälfte des Lehrplans, welche die Stoffe für die Oberstufen der höheren Schulen bestimmt. Den Hauptstoff würde nach unserer Darlegung die Geschichte der Durchdringung des deutschen Volkes mit dem Geist des Christentums bilden, gipfelnd in der Geschichte, wie sich das evangelische Christentum von der zweiten zur dritten Entwicklungsstufe, vom Autoritätsstandpunkt zur evangelischen Freiheit durchzuringen sucht. Man pflegt diesen Stoff gewöhnlich „Kirchengeschichte“ zu nennen, eine Bezeichnung, die wir auch bisher der Kürze halber angenommen haben. Vielfach verwechselt man aber die Kirchengeschichte im pädagogischen Sinn, mit der wir es hier zu thun haben, mit der Kirchengeschichte als Zweig der theologischen Wissenschaft. Daher die so völlig auseinander gehenden Forderungen betreffs Auswahl des Stoffs und Bestimmung des Zeitraums, den die unterrichtliche Behandlung einnehmen soll, und die Klasse, der letztere zugewiesen wird. Es bedarf daher hier einer genauen Darlegung, was wir unter Kirchengeschichte im pädagogischen Sinn zu verstehen haben, woraus sich dann auch die Stellung ergibt, die wir ihr im Lehrplan zuweisen zu müssen glauben.²⁾

¹⁾ cf. Münch a. a. O. p. 271.

²⁾ cf. Vogt in den Erläuterungen z. XXI. Jahrbuch des Ver. f. wiss. Päd., pag. 47 f.

Schon das Ziel des kirchengeschichtlichen Unterrichts ist ein anderes, als das Studium der Kirchengeschichte als Zweig der theologischen Wissenschaft, wie sie auf der Universität gelehrt wird. Hier wird die Bildung eines religiös-sittlichen Charakters in seinen Grundzügen vorausgesetzt. Die Kirchengeschichte steht daher im Dienst des Fachunterrichts. Die Verwendung des theologischen Wissens im praktischen Dienst ist das ferner liegende Ziel, die Herausbildung wissenschaftlicher Tüchtigkeit, die Fortentwicklung der Persönlichkeit nach intellektueller Seite hin als nötige Grundlage für den evangelischen Gemeindedienst das nähere Ziel. Anders ist es mit der Kirchengeschichte als Unterrichtsgegenstand in den höheren Schulen. Die Aufgabe des gesamten Religionsunterrichts, einen religiös-sittlichen Charakter auf dem Boden des evangelischen Christentums mit besonderer Ausbildung einer festen Weltanschauung zu begründen, dies ist die Aufgabe der Kirchengeschichte im pädagogischen Sinn. So wird sie im Dienst der Schule wie andere Wissenschaften aus einer „Fachwissenschaft“ zu einer „Schulwissenschaft“.¹⁾ Daraus ergibt sich nun eine Reihe anderer Folgerungen.

Zunächst ist die Auswahl des Stoffs eine enger begrenzte. Die theologische Kirchengeschichte ist in gewissem Sinn universal, d. h. sie untersucht das allmähliche Durchdringen der gesamten menschlichen Kultur durch die Ideen des Christentums, dessen Verbreitung auf der Erde, seine äußere Geschichte, die Formen, die es in theoretisch-dogmatischer und praktischer, kultischer, wie kirchlicher Hinsicht angenommen hat. Sie könnte also beispielsweise genaue Angaben über die koptische Kirche in Ägypten oder über den Kampf der griechisch-orthodoxen und römisch-katholischen Kirche sammeln und in wissenschaftlichen Vorträgen verbreiten. Die Kirchengeschichte im pädagogischen Sinn dagegen beschränkt sich auf die religiös-sittliche Ent-

¹⁾ cf. Ziller, Allgemeine Pädagogik, p. 29.

wicklung im deutschen Volk. Gilt es doch den Zögling zu einem beseelten Glied der evangelischen Kirche zu machen, wie sie sich gerade in unserem Volk national ausgestaltet hat.

Natürlich wird der Unterricht auch auf parallele Entwicklung in anderen Völkern Rücksicht nehmen. Beispielsweise müßte er daher die Reformation in der Schweiz, in England und den Niederlanden in Beziehung zu der deutschen setzen. Auch giebt der Gegensatz der Fortentwicklung in unserem Volk zu dem langsameren Fortschritt, ja den Rückbildungen bei anderen Völkern Anlaß zu wertvollen Betrachtungen. Vor allem müssen ferner, wie analog auch im Geschichtsunterricht, diejenigen religiösen Erscheinungen in anderen Völkern beachtet werden, welche von Einfluß auf die Entwicklung des deutschen Christentums gewesen sind, wie z. B. die Begründung des Mönchswesens. Alles aber, was nicht in Zusammenhang mit dem deutschen Entwicklungsgang steht, bleibt dem künftigen Theologen für das Universitätsstudium vorbehalten, in die Schule würde es nicht passen. Daher wird z. B. auch die Geschichte der alten Kirche, soweit sie nicht mehr unmittelbar mit der Zeit der Apostel in Beziehung steht und soweit sie andererseits auf die nationale Entwicklung nicht von unmittelbarem Einfluß gewesen ist, eine starke Einschränkung erfahren müssen. Auf dem Gymnasium allerdings erfordert die Bekanntschaft mit der altklassischen Welt immerhin noch eine größere Vertiefung in die Durchdringung derselben mit christlichem Geist, gerade um auch den klassischen Geist an dem christlichen zu messen und so die Einheitlichkeit der Bildung zu wahren. Auf den anderen höheren Schulen tritt diese Rücksicht jedoch in den Hintergrund.

Aus dem Gebiet der nationalen Kirchengeschichte gilt es nun ferner Stoffe auszuwählen, welche für die Charakterentwicklung des Zöglings, insbesondere auch für Weiterbildung seiner Weltanschauung und für Verständnis der Pflichten, die ihn innerhalb seiner evangelischen Kirche erwarten, wertvoll sind. Das wird im allgemeinen dasjenige

sein, was auch für die Entwicklung des religiös-sittlichen Lebens der Gesamtheit wichtig gewesen ist, aber auch hierin gilt es, weise Beschränkung zu üben. So wird z. B. das Dogmatische und Dogmengeschichtliche von der wissenschaftlichen Kirchengeschichte mit besonderem Interesse behandelt. In der schulmäßigen Kirchengeschichte darf jedoch nur das in seinem Werden für den Geist des Zöglings Verständliche zum Zweck der Ausgestaltung des religiösen Lebens nach intellektueller Seite hin Gegenstand der Betrachtung bilden. Wenn daher auch z. B. die Augustana in ihren Hauptstücken zur Lektüre heranzuziehen sein dürfte, so ist doch die Entwicklung der Schüler besonders hinsichtlich ihrer Weltanschauung noch nicht so weit vorgeschritten, um einen Einblick in das dogmatische Ringen der ersten christlichen Jahrhunderte gewinnen zu können. Die philosophischen Voraussetzungen, auf denen sich diese Dogmenbildung aufbaut, fehlen ganz. Formeln, wie *γεννηθείς, οὐ ποιηθείς, ἦν, ὅτε οὐκ ἦν, δύο πρόσωπα ἐν ἑνὶ προσώπῳ* etc. sind auch für den Schüler der höchsten Klasse unverstandene Begriffe und können bloß als toter Gedächtnisstoff angeeignet werden. Hierbei liegt die Gefahr nahe, daß Lehrer wie Schüler sich Selbsttäuschungen hingeben und eine gedächtnismäßige, oberflächliche Auffassung und Aneignung solcher Formeln und Entwicklung ihnen genügt, ohne daß eine Verknüpfung mit festen Überzeugungen vorhanden ist. Was daraus für Gefahren für die spätere Entwicklung sich ergeben, ist leicht abzusehen. Am ersten ist noch Verständnis für die Kämpfe des Pelagianismus zu gewinnen, die sich mit der christlichen Grundidee der Erlösung beschäftigen und auch für die Reformationszeit von Wert sind.

Ein anderes Stoffgebiet, das auch mit der eigentlichen Kirchengeschichte in enger Beziehung steht, ist die Geschichte der christlichen Kunst. Auch dies wäre eigentlich vom kirchengeschichtlichen Unterricht auszuschließen und dem Zeichenunterricht oder besser Kunstunterricht überhaupt zu überweisen. Bei den gegenwärtigen Verhältnissen dürfte es

sich jedoch empfehlen, zur Belebung des Kunstsinns und zugleich zur Förderung kirchlichen Interesses diesen Stoff in die Behandlung der Kirchengeschichte einzugliedern.¹⁾

Eine Beobachtung nun drängt sich auf, wenn man in der angegebenen Weise die Stoffe für eine unterrichtliche Behandlung der Kirchengeschichte auswählt. Oft könnte es sich nämlich fragen, ob der betreffende Stoff z. B. die Reformationsgeschichte nicht auch in dem Geschichtsunterricht Stellung finden muß, in welches Verhältnis daher der kirchengeschichtliche Unterricht zum Geschichtsunterricht treten soll. Das nötigt uns, auf den letzteren einen Blick zu werfen, denn, wie Thrändorf richtig bemerkt, die Frage: „Was ist Kirchengeschichte?“ ist ein Unterteil der andern Frage: „Was ist Geschichte im pädagogischen Sinn?“ „Der Unterschied zwischen pädagogischer Kirchengeschichte und kulturgeschichtlicher Profangeschichte ist ein fließender.“²⁾

Auch der Geschichtsunterricht steht im unmittelbaren Dienst des obersten Erziehungsziels durch Darbietung eines idealen Umgangs und durch Pflege des Interesses insbesondere des sympathischen und sozialen. Als Ideal zum Zweck einer einheitlichen Gesamtbildung wäre vielleicht eine Verschmelzung des kirchengeschichtlichen und profangeschichtlichen Unterrichts anzusehen, so daß die Kirchengeschichte nur als eine Litteraturgeschichte der religiösen Denkmäler der jeweilig im Geschichtsunterricht behandelten Zeit, ähnlich wie die nationale Litteraturgeschichte nebenherginge und sich mit der Lektüre dieser klassischen Stoffe beschäftige. Wir sehen hier jedoch von einer Erörterung der Möglichkeit dieses Ideals ab, dessen Durchführung bedeutende Schwierigkeiten in den Weg treten.

Eine Scheidung der beiden Unterrichtssphären dürfte jedoch annähernd möglich sein. Während die Kirchengeschichte bei den einzelnen Persönlichkeiten der Geschichte

¹⁾ cf. Rausch in den Pädag. Studien 1891, p. 112 f.

²⁾ cf. Jahrbuch XXII d. Ver. f. wiss. Pädag., pag. 106 f.

mehr das religiöse Innenleben und seine äußere Wirkung ins Auge faßt, ist es der Profangeschichte mehr um das Wirken der Personen in der Welt zu thun. Auch unter den gesellschaftlichen Verbänden der Menschen ist vorwiegend die Kirche Gegenstand der kirchengeschichtlichen Betrachtung, während der Staat mehr dem Geschichtsunterricht zufällt. Der letztere hat es vor allem auch damit zu thun, die Zöglinge zu einem politischen Verständnis der Gegenwart und ihrer Aufgaben anzuleiten,¹⁾ während die Kirchengeschichte die künftige Wirksamkeit in der evangelischen Kirche, wie wir sahen, als leitenden Gedanken berücksichtigen muß. Sie soll das Bewußtsein pflegen, „daß es gilt, weiterzuführen“.²⁾ Auch sind vielfach die Persönlichkeiten, die in der kirchlichen und die in der staatlichen Entwicklung hervortreten, verschieden. Es giebt allerdings auch Zeiten, bei deren Zerlegung für die beiden Unterrichtsgebiete Schwierigkeiten sich zeigen, wie z. B. das Zeitalter der Kämpfe zwischen Staat und Kirche im Mittelalter, das Zeitalter der Kreuzzüge, die Reformationszeit, doch lassen sich auch hier geeignete Gesichtspunkte für die Teilung finden. Unbedingt erforderlich ist es aber, „das Ganze der Geschichte“ stets im Auge zu behalten. Daher würden sich auch als weitere Forderungen ergeben, daß im kirchengeschichtlichen und profangeschichtlichen Unterricht die Zeiten parallel geordnet würden, und daß, wenn irgend möglich, Religions- und Geschichtsunterricht in der Hand desselben Lehrers lägen.

Ein weiterer Gesichtspunkt, hinsichtlich dessen sich die Kirchengeschichte als Fachwissenschaft und als Schulwissenschaft unterscheiden, ist folgender.³⁾ Bei einer wissenschaftlichen Behandlung der Kirchengeschichte machen sich zwar einzelne Perioden bemerklich, in welchen das religiös-sittliche Bewußtsein einen gewaltigen Aufschwung durch die Groß-

¹⁾ cf. O. Lorenz, L. v. Ranke, Die Generationslehre und der Geschichtsunterricht. Berlin 1891, p. 370 f.

²⁾ cf. Münch a. a. O. p. 284.

³⁾ cf. Thrändorf, Jahrbuch XX d. Ver. f. wiss. Päd., p. 108 f.

thaten einzelner Persönlichkeiten erreicht hat. Im allgemeinen aber dringen die neuen Gedanken nur sehr allmählich bei der großen Masse der Zeitgenossen durch und heben nur langsam ein Volk auf eine höhere Kulturstufe. Die Entwicklung verläuft in pragmatischem Gang, während die neuen Ideen als solche allerdings wie höhere Stufen zur Vollkommenheit erscheinen. In der schulmäßigen Behandlung soll nun allerdings auch ein Einblick in die allmähliche Entwicklung gewonnen werden. Mehr aber noch gilt es, die neuen, bahnbrechenden, den Fortschritt bezeichnenden religiösen und sittlichen Ideen in voller Klarheit von dem vorher Bestehenden herauszuheben und für die Charakterentwicklung des Einzelnen fruchtbar zu machen. So untersucht der wissenschaftliche Kirchenhistoriker die Anfänge und das allmähliche Wachstum der päpstlichen Macht. Der Lehrer der Kirchengeschichte stellt seinen Zöglingen in großen Papstcharakteren den damaligen Zustand der päpstlichen Macht, ihre Ansprüche in kirchenrechtlicher und politischer, wie dogmatischer Hinsicht greifbar vor Augen.

Es gilt also, diejenigen Zeiten auszuwählen und plastisch vorzuführen, die vor allem einen günstigen Aufschwung begründen. Das sind die „Entwicklungsknoten“, wie sie Hase nennt. Den Kernpunkt der evangelischen Kirchengeschichte wird natürlich die Zeit der Reformation bilden. An dem Beispiel des großen Reformators vermag der Schüler zu lernen, wie er aus den Fesseln der Autorität sich zu freier evangelischer Überzeugung durchringen soll, wie das gerade die Pflicht des wahren, evangelischen Christen ist und wie ihm die evangelische Kirche dies Gut der freien Überzeugung schützt. Gerade für die Zeit, in welcher der Schüler bei der Behandlung der Reformationsgeschichte steht, in der Zeit des Übergangs von der zweiten zur dritten Entwicklungsstufe, kann ein solcher Unterricht natürlich grundlegend wirken. —

Fehlerhaft dagegen würde ein kurzer leitfadenartiger Überblick über die Kirchengeschichte sein, wie er bei einer

Behandlung derselben in dem kurzen Zeitraum eines Jahres fast unvermeidlich erscheint. Ebenso falsch ist im einzelnen ein Abhandeln jedes Zeitraums nach verschiedenen Kategorien, wie äußere Geschichte, Kultus, Dogma, Sitte etc. Diese systematischen Abstraktionen sollten vielmehr am Abschlufs einer jeden Periode von den Schülern selbst zusammengestellt und dann ergänzt werden. Bei solchen Abschlüssen ist auch der Ort, das Alte mit dem Neuen zu vergleichen, die leitenden Gedanken scharf heraus zu heben. Das muß aber möglichst selbstthätig von den Schülern geschehen. „Generalbeurteilungen und -verurteilungen“¹⁾ von seiten des Lehrers sind eben, weil sie nicht aus dem Geist des Schülers herausgewachsen sind, Vorurteile und als solche ohne dauernden Gewinn.

Zu diesen Betrachtungen, welche teilweise schon in die Methodik des Unterrichts hinüberspielen, gehört noch ein Punkt. Wie der Kirchenhistoriker nur aus Quellen ein anschauliches Bild einer bestimmten Zeit bekommt, und wie es auch der Lehrer sich erworben haben muß, so erscheint es auch geeignet, die Zeit unmittelbar durch ihre eigene Sprache wirken zu lassen. Wie kann ein idealer Umgang besser gedacht werden, als wenn die historischen Personen selber zu uns reden und nicht erst durch die Person des Lehrers hindurch wirken. Auf die Auswahl der Quellen aber und die Art ihrer Benutzung und Verwertung im Unterricht können wir hier nicht weiter eingehen, es genüge ein Verweis auf die Darlegungen von Thrändorf im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Band XX, p. 117 f., XXII, p. 123 f. Und endlich sei noch erwähnt, daß derartige Quellenbücher²⁾ zu „einem Buch zum Repetieren, Nachschlagen, aber ebenso zum Nachdenken“ gestaltet werden könnten,

¹⁾ cf. Ziller, Allgem. Pädagogik, p. 186.

²⁾ cf. Die kirchengeschichtlichen Lesebücher von K. Noack. 2. Aufl. Berlin 1890 und Thrändorf. Reichen Stoff als Unterlage weiterer solcher Bearbeitungen bietet das „Quellenbuch zur Kirchengeschichte“ von D. A. Ludwig. I. Teil bis Konstantin, Davos 1890.

wie letzteres auch von Wiese an Stelle der dürftigen Leitfäden empfohlen wird.¹⁾

Nachdem wir den Stoff der Kirchengeschichte im allgemeinen als Hauptstoff für die Oberstufen festgestellt haben, käme es darauf an, nachzuweisen, welche Stoffgruppen im einzelnen zu bilden und wie sie auf Jahrgänge zu verteilen sind.

Die Aufstellung eines solchen Lehrplans erfordert aber eine umfangreiche Arbeit im einzelnen, eine Untersuchung des historischen Stoffs und Gruppierung desselben, zu welcher wir bloß die allgemeinen Richtlinien in der obigen Darstellung angeben konnten. Versuche für die neuere Kirchengeschichte im allgemeinen und insbesondere für die Zeit der Aufklärung liegen vor in den Arbeiten von Thrändorf in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Band XX, p. 106 f. und XXII, p. 98 f. Vielleicht dürfte die alte Kirchengeschichte und die des Mittelalters zusammen, die Reformationsgeschichte bis zum westfälischen Frieden und die neuere Kirchengeschichte von 1648 ab je einem Jahrgang zuzuweisen sein (Untersekunda bis Unterprima).

Haben wir bisher die Kirchengeschichte als Hauptunterrichtsstoff für die Oberstufen bezeichnet, so erhebt sich nun die Frage, ob die übrigen Zweige des Religionsunterrichts, wie sie sich in den Lehrplänen der Praxis finden, ganz unberücksichtigt bleiben sollen. Die Antwort lautet naturgemäß: Durchaus nicht! Doch müssen sie ihre selbständige Stelle aufgeben, aus dem „Lehrplanaggregat“ muß ein System werden, in welchem die Kirchengeschichte gleichsam das Rückgrat bildet. Vor allem werden die biblischen Schriften alten, wie neuen Testaments eine ausgiebige Benutzung erfahren. Ein tieferes religiöses Verständnis derselben wird von den höheren Entwicklungsstufen aus notwendig. Nicht die theoretischen Kenntnisse alt- und neutestamentlicher Einleitung gilt es einzuprägen; das hat bloß

¹⁾ cf. Wiese a. a. O. p. 54 f.

für den Theologen besonderen Wert. Einzelne Fragen, wie z. B. die synoptische, werden allerdings gestreift werden, doch nur wenn besonderes Interesse sich daran knüpft.¹⁾ Hauptsächlich soll aber der Schüler zu einem tieferen Verständnis des Evangeliums Jesu von dem Standpunkt der dritten Entwicklungsstufe aus angeleitet werden, der er sich auf den Oberstufen immer mehr nähert. Ebenso steht es mit der Geistesentwicklung und den tiefen Lehrgedanken des Apostels Paulus. Im Anschluß an die Reformationsgeschichte wird sich ein Zurückgehen auf ihn nötig machen, das zu einer unterrichtlichen Behandlung der Hauptstücke seiner Briefe, nicht allerdings etwa des ganzen Römerbriefs, drängt.

Ob die Briefe, sowie die Bergpredigt oder andere neutestamentliche Abschnitte in Luthers Übersetzung oder im griechischen Urtext gelesen werden, ist eine minderwertige Frage und hängt ganz davon ab, wie weit die Schüler die griechische Sprache bereits beherrschen. Sind sie noch nicht so weit, daß die Vertiefung in den religiösen Gehalt nicht unter Schwierigkeiten der sprachlichen Darstellung leidet, dann würde die Lektüre in der Ursprache sich zu sehr mit Exegese beschäftigen. In diesem Fall wäre besser ganz auf die Lektüre in der Ursprache zu verzichten. -- Mit dieser Eingliederung der Bibellektüre in den Lehrplan ist auch das Berechtigte an der schon früher besprochenen Forderung erfüllt: Auch auf den Oberstufen muß auf die Bibel als die Haupturkunde der christlichen Offenbarung immer wieder zurückgegangen werden.

Das Kirchenlied ferner und seine Dichter werden ebenfalls im Rahmen des kirchengeschichtlichen Unterrichts ihre volle Würdigung finden können, z. B. im Leben Luthers, Speners, Zinzendorfs. Gerade in einem tiefergehenden kirchengeschichtlichen Unterricht dürfte die Empfänglichkeit für die Lieder religiöser Dichter wachsen und wohl zu befriedigen sein.

¹⁾ cf. Thrändorf, Jahrbuch XXII d. Ver. f. w. Pädag., p. 145 f.

Inwiefern eine evangelische Glaubens- und Sittenlehre allmählich aus dem konkreten Stoff des kirchengeschichtlichen Unterrichts erwachsen sollte, analog wie auf den Unterstufen der Katechismus, ist oben schon berührt worden. Analog wie der letztere am Schluß eine zusammenfassende Behandlung erfährt, so dürfte es sich auch auf der höchsten Stufe der höheren Schulen empfehlen, das gewonnene systematische Material zu sammeln. Damit würde ein Überblick über die kulturgeschichtliche Entwicklung in Verbindung zu bringen sein und auch die allgemeine Religionsgeschichte könnte Berücksichtigung finden. Wie dies auszuführen ist, das ist eine schwierige Frage, deren Erörterung uns über den Rahmen unserer Untersuchung hinausführen würde.

Schluß.

Wir haben in allgemeinen Zügen den Grundriss des didaktischen Baues des evangelischen Religionsunterrichts auf höheren Schulen entworfen. Eine Reihe einzelner Arbeiten haben sich noch als nötig ergeben, ohne welche der Bau sich nicht erheben kann. Unser Ziel war aber eben auch nur, die sicheren Grundlagen aufzuweisen und auf Grund derselben einen Versuch zu machen, den Lehrplan als ein organisches Ganze zu entwerfen. Was insbesondere noch die Frage der Verbindung des Religionsunterrichts mit anderen Unterrichtsfächern anlangt, die wir schon gelegentlich berührt, so ist diese nicht zu erledigen, ohne den Aufbau des gesamten Lehrplansystems, denn der gesamte schulwissenschaftliche Stoff, der in einer Klasse und weiter dann in einem Schulorganismus behandelt wird, ist als eine organische Einheit anzusehen.¹⁾ Über diesen Auf-

¹⁾ O. Frick, Lehrproben und Lehrgänge, XII. Hft. 1887, p. 2

bau eines Lehrplansystems gilt die Bemerkung Vogts: „Der vollständigen Ausführung eines Lehrplansystems möchte nicht einmal die ganze Energie eines geisteskräftigen Mannes gewachsen sein: dazu ist das Zusammenwirken von Mehreren erforderlich und zwar von Männern, die verschiedenen Fachwissenschaften angehören.“¹⁾

Eine Darstellung endlich, wie die methodische, auf psychologische Forderungen begründete Durcharbeitung der einzelnen Stoffe und Stoffgruppen erfolgen solle, ist ebenfalls als Gegenstand besonderer didaktischer Untersuchungen zu betrachten.

Zum Schluß sei noch einmal kurz die Stoffauswahl und -anordnung in großen Zügen zusammengestellt, wie sie sich uns im letzten Teil unserer Untersuchung ergab, selbstverständlich als Versuch eines Lehrplans, nicht als Muster:

Sexta und Quinta. Biblische Geschichte des alten Testaments:

1. Patriarchenzeit bis zur mosaischen Gesetzgebung.
2. Von der mosaischen Gesetzgebung ab: Richter- und Königszeit, im Anschluß: I. Hauptstück und 1. Artikel, Sprüche, Kirchenlieder, Psalmen.

Quarta. Untertertia. Biblische Geschichte des neuen Testaments:

Leben und Evangelium Jesu und Geschichte der Urgemeinde: im Anschluß II. und III. Hauptstück, Kirchenlieder und Sprüche, Kirchenjahr und Ordnung des evangelischen Gottesdienstes.

Obertertia. Biblische Geschichte des neuen Testaments:

Leben und Wirken Pauli; Zusammenstellung des gesamten Katechismusstoffs in Verbindung mit einem Überblick der biblischen Geschichte.

Sekunda und Prima.

1. Alte Kirchengeschichte und Kirchengeschichte des Mittelalters. (Die christliche Kunst.)

¹⁾ Jahrbuch d. Vereins f. wiss. Pädag. XII, p. 120.

2. Kirchengeschichte der Reformation. (Das evangelische Kirchenlied.)

3. Neuere Kirchengeschichte.

Im Anschluß: Lektüre biblischer Schriften, insbesondere aus dem neuen Testament, Fragen aus der alt- und neutestamentlichen Einleitung, abschließend: Zusammenstellung des systematischen religiösen und sittlichen Materials als Glaubens- und Sittenlehre.

Lehrpläne für den evangelischen Sexta —

Klasse [wöchent- liche Stunden- zahl]	Weimar [cf. Lehrplan 1883]	Eisenach	Jena [Jahresbericht 1886 und 1889]	Berlin Friedrich-Wil- helm-Gymnasium [Jahresbericht 1887]
Sexta (3 Stun- den).	Biblische Geschichte des A.T. nach Schäfer, dabei das Wich- tigste aus der Geographie Palästinas vor der Römerherr- schaft. Katechismus: I. Hauptstück, 4 Kirchenlieder, Sprüche.	Biblische Geschichten des A. T. nach Schäfer. Katechismus: I. Hauptstück, 9 Kirchenlieder.	Biblische Geschichten des A. T. (nach Schäfer) von Abrahams Beru- fung bis zur ba- bylonischen Ge- fangenschaft (39 Erzählungen). Katechismus: I. Hauptstück, 63 Sprüche, Gebete, 8 Kirchenlieder.	Biblische Geschichten des A. T. nach Lesebuch von Schulz (Klix). Katechismus: I. Hauptstück, 4 Kirchenlieder.
Quinta (2 Stun- den).	Biblische Geschichte des N.T. nach Schäfer, dabei das Wich- tigste aus der Geographie Palästinas im neutestamentlich. Zeitalter. Katechismus: III. Hauptstück, 4 Kirchenlieder, Sprüche.	Biblische Geschichten des N. T. nach Schäfer. Katechismus: III. Hauptstück (mit Luthers Er- klärung), 6 Kirchenlieder.	Biblische Geschichten des N. T. nach Schäfer (56 Er- zählungen). Katechismus: III. Hauptstück, II. Hauptstück ohne Luthers Er- klärung, 73 Sprüche, 8 Kirchenlieder, Gebete.	Biblische Geschichten des N. T. Katechismus: II. Hauptstück, 4 Kirchenlieder.

Religionsunterricht an Gymnasien.

Quinta.

Halle Lateinische Hauptschule [Programm 1890]	Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen des Großherzogtum Hessen [Lehrplan 1886]	Barmen [cf. Lehrplanübersichten 1884]	
Biblische Geschichte des A.T. nach Preufs. I. u. II. Hauptstück nach Jaspis. 6 Kirchenlieder.	Wiederholung u. Erweiterung der in den Vorklassen behandelten biblischen Geschichten des A. T. Die katechetisch entwickelnde Besprechung der Erzählungen wird weitergeführt. Sprüche und Liederverse (in Sexta—Ober-Tertia im ganzen 24 Lieder, 200 bis 250 Sprüche). I. Hauptstück [im Zusammenhang der betreffenden Erzählungen die einzelnen Gebote].	Biblische Geschichte des A.T. nach Zahn (Nr. 1 bis 66) Reihenfolge der Bücher des A. T. Katechismus: Der Dekalog nach Exod. XX. 5 Kirchenlieder. 25 Sprüche.	
Biblische Geschichte des N.T. nach Preufs. Erklärung des III. — V. Hauptstückes nach Jaspis. 6 Kirchenlieder.	Behandlung der biblischen Geschichten des N. T. in gleicher Weise wie die des A. T. in Sexta. II. Hauptstück. Vaterunser und Einsetzungsworte von Taufe und Abendmahl werden auswendig gelernt. Lieder und Sprüche.	Biblische Geschichte des N.T. nach Zahn (Nr. 1 bis 58) Reihenfolge der Bücher des N. T. Lehre: Kurze Erläuterung des apostolischen Symbols. 5 Kirchenlieder. 26 Sprüche.	

Klasse [wöchent- liche Stunden- zahl]	Weimar	Eisenach	Jena	Berlin
Quarta (2 Stun- den).	Bibelkunde beider Testamente mit übersichtlicher Geschichte des jüdischen Volkes bis zur Zerstörung von Jerusalem. Reihenfolge der biblischen Bücher [Übungen im Aufschlagen]. Katechismus: II. Hauptstück, Ordnung des ev. Kirchenjahrs, 4 Kirchenlieder, Sprüche.	Einführung in die Bibel durch Lesen der behandelten Geschichten des A. T. bis David und zusammenfassender Übersicht. Biographische Geschichte der wichtigsten alttestamentlichen Könige und Propheten bis zu den Makkabäern. Katechismus: I. Artikel (Wiederholung des I. Hauptstücks). 8 Kirchenlieder. 6 Psalmen.	Rückblick auf die bibl. Geschichten des A. u. N. T. Erweiterung einzelner Abschnitte bes. der Makkabäerzeit. Reihenfolge der bibl. Bücher. Geographie von Palästina. Katechismus: Vertiefende Behandlung des I. Hauptstückes. I. Artikel mit Luthers Erklärung. Sprüche. Einteilung des Kirchenjahrs. 7 Kirchenlieder. Gebete.	Bibelkunde und Überblick über die Geschichte des A. T. Lektüre ausgewählter Abschnitte daraus. Geographie Palästinas. Das Kirchenjahr. Katechismus: I. Hauptstück. 4 Kirchenlieder.
Unter- Tertia (2 Stun- den).	Lektüre eines synoptischen Evangeliums. Zusammenhängende Darstellung des Lebens Jesu mit besonderem Eingehen auf Bergpredigt und Gleichnisse. Geographie von Palästina, bibl. Altertümer. Katechismus: IV. Hauptstück (Wiederholung vom I.-III. Hauptstück). 4 Kirchenlieder. Sprüche.	Lektüre eines synoptischen Evangeliums mit besonderer Berücksichtigung der Gleichnisse und Sprüche Jesu. Katechismus: II. Artikel (Wiederholung des III. Hauptstücks) 10 Kirchenlieder. Stücke der Bergpredigt.	Leben Jesu nach d. Evangelien mit eingehend. Behandlung der Reden Jesu und unter Benutzung der Familienbibel. Katechismus: II. u. III. Artikel mit Luthers Erklärung. Vertiefende Behandlung des III. Hauptstücks. Sprüche. 7 Kirchenlieder.	Erklärung des III. — V. Hauptstückes. Bibelkunde des N. T. Lektüre des Evangeliums Matthäi. 4 Kirchenlieder.

Unter-Tertia.

Halle	Gymnasien im Großherzogtum Hessen	Barmen	Pforta [Jahresbericht 1890]
Abschluss der bibl. Geschichte des A. T. nach Preufs. Repetitionen. Eingehende Erklärung des I. Hauptstückes u. des I. Artikels nach Jaspis. 5 Kirchenlieder, Wiederholung der bekannten.	Wiederholung u. Erweiterung der biblischen Geschichten des A. T. Leitendes Ziel ist, die handelnden Persönlichkeiten, immer unter dem religiösen Gesichtspunkt, dem Schüler zu lebendiger Anschauung zu bringen. Überblick d. ganzen alttestamentlichen Geschichte. Einblick in die Zusammensetzung d. Bibel. Erklärung und Einprägung der christlichen Sittenlehre. Stete Beziehung auf die bibl. Geschichte. Lieder. — Sprüche.	Ergänzung und Erweiterung der Lektüre zur Geschichte des Reiches Gottes im alten Bunde bis zur Trennung der Reiche. Geographie Palästinas im Umriss. Lektüre der wichtigsten Psalmen. Lehre: Vater-unser, Taufe und Abendmahl nach Schriftstellen. 4 Kirchenlieder. 23 Sprüche und Psalmstellen.	
Erklärung des Evangeliums St. Lucae. Erklärung des II. und III. Artikels. Einführung in das Verständnis der Liturgie und des Kirchenjahres. 5 Kirchenlieder.	Wiederholung und Erweiterung der biblischen Geschichten des N. T. in derselben Weise wie in IV. die des A. T. Erklärung u. Einprägung der christlichen Glaubenslehre im Katechismus, mit Ausnahme der Lehre von den Sakramenten und den letzten Dingen. Lieder. — Sprüche.	Lektüre aus dem A. T. von der Trennung d. Reiche bis zum Exil, mit bes. Beachtung der Geschichte der Propheten. Die Ordnung des Kirchenjahrs. 4 Kirchenlieder. 11 Schriftstellen.	Geschichte des Reiches Gottes im alten Bund mit Lektüre ausgewählter Abschnitte aus Genesis und I. Samuelis. I. Hauptstück. Sprüche, Lieder, Psalmen.

Ober-Tertia —

Klasse [wöchent- liche Stunden- zahl]	Weimar	Eisenach	Jena	Berlin
Ober- Tertia (2 Stun- den).	Lektüre der Apostelgeschichte. Übersicht der Reisen d. Paulus. Schicksale der Apostel. Gründung der Kirche. Zerstörung Jerusalems. Das Evangelium bei den Germanen. Reformationsgeschichte. Biographisches über die Dichter der Kirchenlieder. Einrichtung d. Gottesdienstes (Kirchenjahr.) Mission. Katechismus: V. Hauptstück (Wiederholung u. Rückblick). 4 Kirchenlieder. Sprüche.	Lektüre der Apostelgeschichte. Biographien aus den wichtigsten Zeiten der christl. Kirche. Katechismus: III. Artikel und IV. Hauptstück. Übersicht des Ganzen im Anschluß an Luthers Leben. 8 Kirchenlieder. 2 Lieder von Spitta, 1 von Uhland.	Apostelgeschichte als Geschichte der Begründung der christl. Kirche. (Beziehung zur gleichzeitigen Behandlung der Anabasis u. Geographie in IV.) Ausblick auf die weite Ausbreitung der Kirche. Überblick über Gliederung d. h. Schrift und des Katechismus. Das evangelische Kirchenlied. Ordnung des Gottesdienstes. IV. u. V. Hauptstück. Sprüche. 7 Kirchenlieder.	Lektüre der Apostelgeschichte und des Briefes an die Galater. Einzelne Abschnitte der Kirchengeschichte. 4 Kirchenlieder.
Unter- Sekunda (2 Stun- den.)	Übersicht des Reiches Gottes im A. T. mit Lesung ausgewählter Stücke u. Behandlung der sicheren That-sachen in betreff der Abfassung der einzelnen Bücher (n. Hagenbach). Memorieren einiger Psalmen. 4 Kirchenlieder.	Religions-u. Litteraturgeschichte mit Bezug auf das Christentum unter reichlicher Lektüre aus den prophetischen u. poetischen Büchern des A. T.	Ausgewählte Stücke aus den geschichtlichen Büchern des A. T., Psalmen u. Propheten (Jesaias). Wiederholung vom I. und II. Hauptstück. Lieder u. Sprüche.	Bibelkunde des A. T. Lektüre ausgewählter Abschnitte aus den historischen (im Sommer), aus den poetischen u. prophetischen Schriften (im Winter). (Lehrbuch v. Hagenbach.)

Unter-Sekunda.

Halle	Gymnasien im Großherzogtum Hessen	Barmen	Pforta [Jahresbericht 1890]
Erklärung des III. bis V. Hauptstückes und der Apostelgeschichte im Durchblick. Das Geschichtliche des A. T. nach Hollenberg. Einführung in die Psalmen, einige derselben werden memoriert. 4 Kirchenlieder.	Lektüre eines synoptischen Evangeliums nach der Schulbibel (Ergänzung aus den andern Synoptikern). Apostelgeschichte. Leitender Gesichtspunkt ist auch hier der biographische, die Personen der Heilgeschichte, zu lebendiger und wirksamer Anschauung zu bringen. Abschluss der Glaubenslehre. (Die Lehre von den Sakramenten bleibt dem Konfirmandenunterricht überlassen.)	Markusevangelium. Apostelgeschichte. Bilder aus der Kirchengeschichte in biographischer Form mit bes. Rücksicht auf die Schüler, welche die Schule aus II. verlassen. 4 Kirchenlieder. Die Bergrede.	Leben Jesu nach Lukas. Apostelgeschichte. I. Artikel. Sprüche, Psalmen, Lieder.
Einführung in die Lehrschriften und prophetischen Bücher des A. T. Lesen ausgewählter Abschnitte, besonders aus Jesaias und Jeremias. Leben Jesu nach Hollenberg.	Lektüre der poetischen und prophetischen Bücher des A. T. (Propheten in chronologischer Reihenfolge, Entwicklung der religiösen Ideen) möglichst ausgiebige Lektüre. Geschichte der Reformation bis zum Tode Luthers.	Einleitung in das Schrifttum des A. T.: allgemeine Einleitung vorher, Besprechung der einzelnen Bücher in chronologischer Reihenfolge, im Anschluss an die Geschichte des Reiches Gottes. Wiederholung der Lieder von VI. u. V. 9 Schriftstellen.	Bibelkunde des A. T. Geschichte d. Volkes Israel seit David. Lektüre der geschichtlichen und besonders poetischen und prophetischen Bücher. III. Hauptstück. Sprüche, Psalmen, Lieder.

Klasse [wöchentliche Stunden- zahl]	Weimar	Eisenach	Jena	Berlin
Ober- Sekunda (2 Stunden).	Lesung eines synoptischen Evangeliums in d. Urschrift; um Person und Werk Jesu zu lebendiger Anschauung zu bringen, nach vorausgeschickter Einleitung über die Zeit- und Ortverhältnisse. Übersicht d. Apostelgeschichte nach Luthers Übersetzung. Besprechung der Wirksamkeit Pauli.	Leben und Charakterbild Jesu auf Grund der Evangelien. Religions- u. Litteraturgeschichte des Urchristentums mit Lesung von I. Kor. und Phil. Lektüre geeigneter Stücke aus den Evangelien, der Apostelgeschichte und II. Kor. und Gal. in der Ursprache.	Leben Jesu nach d. Evangelien. Apostolisches Zeitalter nach d. neutestamentlichen Schriften unter Hervorhebung d. großen apostolischen Persönlichkeiten. Wiederholung vom III. bis V. Hauptstück. Lieder u. Sprüche.	Bibelkunde des N. T. Im Sommer: die Evangelien, Lektüre der Bergpredigt und der Parabeln bis Matthäus (im Urtext). Im Winter: die paulinischen Briefe mit Ausnahme des Römerbriefes. Lektüre ausgewählter Abschnitte derselben und des Jacobusbriefes (im Urtext). (Lehrbuch von Hagenbach.)
Unter- Prima (2 Stunden).	Geschichte d. christlichen Kirche bis zur Reformation. Übersicht d. symbolischen Bücher mit besonderem Eingehen auf die Augsburg. Konfession. Durchnahme der Unterscheidungslehren. Übersicht d. neueren Kirchengeschichte u. der Missionsbestrebungen.	Geschichte der indogermanischen Religionen mit Beziehung auf das Christentum. Religions- u. Litteraturgeschichte des christlichen Altertums im Anschluß daran: Lektüre des 4. Evangeliums, eines kath. Briefes und passend. Lesestücke aus Noacks kirchengeschichtlichem Lesebuch. Lektüre von ausgewähl. Stücken aus den Briefen in der Ursprache. Das Wichtigste aus d. Kirchengeschichte des Mittelalters.	Lebens- und Charakterbild des Paulus. Älteste Kirchengeschichte: Lebens- und Charakterbild d. Augustinus. Das Symbolum apostolicum.	Lektüre des Johannesevangeliums u. des Römerbriefes im Urtext. Der Kanon des neuen Testaments. (Lehrbuch von Hagenbach.)

Unter-Prima.

Halle	Gymnasien im Großherzogtum Hessen	Barmen	Pforta
Apostelgeschichte und apostol. Briefe. Kirchengeschichte bis zur Reformation. Wiederholung der früheren Penssen.	Lektüre ausgewählter Stücke aus den 4 Evangelien mit Berücksichtigung des griechischen Textes. Entwicklung des Lebens Jesu u. seiner Verkündigung, am Schluß Zusammensetzung des Ganzen. Christl. Kirchengeschichte bis zur Einführung des Christentums in Deutschland. Vorführung der großen religiösen Charaktere. Das Christentum als religiöse und Kulturmacht.	Geschichte der Urkirche, abgesehen von Paulus, an der Hand der Apostelgeschichte im Urtext. Kirchengeschichte bis zur Reformation. Wiederholung der Lieder aus IV. und III. b. 5 Schriftstellen.	Kirchengeschichte bis zur Reformation (nach Bäfsler). Sprüche, Psalmen, Lieder
Lektüre des Johannesevangeliums im Grundtext. Neuere Kirchengeschichte von der Reformation an. Besprechung der symbolischen Bücher der evangelischen Kirche.	Lektüre ausgewählter Abschnitte aus den Briefen des N.T. unter Berücksichtigung des Grundtextes nach dem chronolog. Gang der Apostelgeschichte (religiöse Grundgedanken und Gemeindeleben der Urzeit). Kirchengeschichte bis 1648 (kleine Wiederholungen des Stoffs der polit. Geschichte). Lektüre und Besprechung einzelner Kirchenlieder.	Leben u. Schriften des Apostels Paulus an der Hand der Apostelgeschichte. Der Hebräerbrief. Eingehende Lektüre und Erklärung des Galaterbriefes mit Ergänzungen aus Rom u. Kor. Wiederholung der Lieder aus III. a. 8 Schriftstellen.	Kirchengeschichte von der Reformation bis zur Gegenwart. Erklärung der Confessio Augustana. Wiederholung von Sprüchen, Psalmen, Liedern.

Klasse [wöchent- liche Stunden- zahl]	Weimar	Eisenach	Jena	Berlin
Ober- Prima (2 Stun- den).	Evangelische Glaubens- und Sittenlehre. Zum Schluß des Schuljahres Le- sung ausgewähl- ter Stücke aus dem N. T. grie- chisch.	Geschichte der evangeli- schen Kirche bis zur abschlie- ßenden Darstel- lung d. Bekennt- nis. Zustände u. Aufgaben der ge- genwärtigen Kir- che. Lektüre einer Haupt- schrift Luthers (Krügers Vade- mecum), der Con- fessio Augustana und Abschnitte aus Noacks Lese- buch. Abschließende Gruppierung der wichtigsten Stof- fe d. Glaubens- u. Sittenlehre.	Luther und die Reforma- tion. Auswahl aus Luthers Schriften. Rückblick auf die geschicht- lichen Grundzüge des Reiches Got- tes. Übersicht über die erwor- benen Grundbe- griffe u. Hinweis auf die religiöse Aufgabe der Ge- genwart.	Das Wichtigste aus der Kirchenges- chichte. Die Confessio Augustana. Glaubens- Sittenlehre. Wiederholung (Lehrbuch von Hagenbach.)

Prima.

Halle	Gymnasien im Großherzogtum Hessen	Barmen	Pforta
Lektüre des Römerbriefes im Grundtext. Glaubenslehre nach Hollenberg. Wiederholungen.	Fortsetzung der Lektüre der neutestamentlichen Briefe, besonders Rom, Kor., Gal., Phil., Philemon, I. Petr., I. Joh., Jak. Neuere Kirchengeschichte. Besprechung der wichtigsten Grundsätze d. Glaubens- und Sittenlehre im Anschluß an das Lehrbuch.	Schrifttum d. N. T. nebst Abriss der neutestamentlich. Zeitgeschichte. Leben Jesu (Reden im Urtext.) Systematische Zusammenfassung der Lehre Christi und der Apostel auf Grund der Lektüre des N. T. Wiederholung der gelernten Lieder, Psalmen u. Schriftstellen.	Briefe an die Galater u. Römer. Wiederholung der Sprüche, Psalmen, Lieder.

Lebenslauf.

Am 5. August 1867 wurde ich in Meiningen als Sohn des jetzigen Rendants zu Salzungen Georg Friedrich Reukauf geboren. Ich gehöre der evangelisch-christlichen Religion an. Nachdem ich im elterlichen Hause zu Stadt-Sulza den ersten Schulunterricht genossen, kurze Zeit in einem Institut dortselbst und sodann auf der Bürgerschule in Salzungen vorbereitet worden, trat ich im Jahre 1879 in das Gymnasium Bernhardinum zu Meiningen ein.

Ostern 1886 verließ ich es mit dem Zeugnis der Reife und bezog die Universität Jena, um Theologie und Pädagogik zu studieren. Ich besuchte sodann zwei Semester die Universität Straßburg, je eines Berlin und Leipzig und kehrte im Winter 1888 nach Jena zurück. Im Mai 1889 bestand ich die erste, im Juli 1890 die zweite theologische Prüfung in Meiningen. Von Oktober 1889 ab war ich in dem pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena als Oberlehrer an der Übungsschule thätig. Seit September 1891 bin ich als Rektor in Lauscha in Sachsen-Meiningen angestellt.

Zum Schluß seien noch diejenigen meiner akademischen Lehrer genannt, die vor allem von Einfluß auf meine geistige Entwicklung gewesen sind. Es sind dies die Herren Professoren: Eucken, Liebmann, Lipsius, Lorenz, Rein, Stickel in Jena, Holtzmann, Nowack und Windelband in Straßburg, Paulsen und Pfeiderer in Berlin. Ihnen allen, insbesondere aber meinem verehrten Lehrer in Theorie und Praxis der Pädagogik, Herrn Professor Dr. Rein, spreche ich meinen herzlichsten Dank aus.





Reukauf, August

Philosophische Begründung des Lehrplans des evangelischen
Religionsunterrichts an höheren Schulen

1892

Paed.th. 4724

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11870806-9